



مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجدد والإبداع في التنمية البشرية

أكتوبر 2004

العدد 35

المجلد العاشر

* التربية والمواطنة: دراسة تحليلية د. هاني عبد الستار

* تفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال: دروس مستفادة

د. رانيا عبد المعز

* حماية البيئة من التلوث من منظور الطالبات د. مها صلاح الدين

* ترشيد الإنفاق التعليمي في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي

د. محمد حسنين العجمي

* معايير التنظير في البحوث الامبريقية : رؤية مستقبلية

د. سامية بغاغو

الأبواب الثابتة

استشرافات - مراجعات كتب - ندوات ومؤتمرات -
من رواد التربية- قضية للمناقشة- تجارب تربوية -
موسوعة التربية والمستقبل- إصدارات جديدة

هيئة المستشارين

أ. أحمد سيد مصطفى	د. عبد الله الكنفذى
أستاذ إدارة الأعمال والمستشار الدولي في إدارة الجودة الشاملة.	عميد كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي بالكويت.
د. أحمد شوقي	د. عبد الله العويطات
أستاذ الوراثة ومستول للعلاقات الخارجية بالمجلس الأعلى للبحوث	نائب رئيس الشؤون الأكاديمية بجامعة عمان العربية .
أ. السيد يسين	د. محسن توفيق
استاذ علم الاجتماع والامير الامير لمندى الفكر العربى .	أستاذ الهندسة ، وسفير مصر فى اليونسكو .
د. جابر عبد الحميد جابر	د. محمد بن أحمد الرشيد
استاذ علم النفس ، ونائب رئيس جامعه قطر	أستاذ التربية ، ووزير المعارف بالمملكة العربية السعودية .
د. حامد زهران	د. محمد سيف الدين فهمي
استاذ الصحة النفسية ، وعميد تربية شمس الاسبق	أستاذ أصول التربية ، وعميد كلية تربية الأزهر الأسبق
د. حسين راتب	د. محمود قمير
استاذ الاقتصاد وعضو مجلس جامعة قناة السويس	استاذ أصول التربية ، جامعة قطر .
د. سعيد إسماعيل على	د. مصرى حنورة
أستاذ أصول التربية ، جامعة عين شمس .	أستاذ علم النفس ، وعميد اداب المنيا الأسبق .
د. سعيد المليص	د. مصطفى حجازي
أستاذ التربية ورئيس مكتب التربية العربى لدول الخليج .	أستاذ علم النفس بجامعة البحرين ولبنان .
د. طاهر عبد الرزاق	د. ملك زعلوك
أستاذ السياسات التربوية جامعة بافلو بالولايات المتحدة .	مدير إدارة المرأة بمنظمة اليونيسيف بالقاهرة .
د. على نصار	د. مهني غفالي
أستاذ التخطيط ، والمستشار الدولي في الدراسات المستقبلية .	أستاذ اقتصاديات التعليم ، ووكيل تربية المنصورة .
د. عبد الله بن علي الحصين	د. كمال شعير
أستاذ التربية ، ووكيل الرئيس العام لكليات البنات بالسعودية.	أستاذ الطب ، ومدير مركز للدراسات المستقبلية .
د. عبد العزيز بن عبد الله المنيل	د. وليم عبيد
أستاذ تعليم الكبار ، ونائب مدير المنظمة الدولية للتربية والثقافة ، العلوم .	أستاذ المناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس .

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع فى التنمية البشرية

المؤسس ورئيس التحرير

د. ضياء الدين زاهر

مدير التحرير

د. مصطفى عبد القادر زيادة د. نادية يوسف كمال

مستشارو التحرير

د. أحمد المهدى عبد الحليم د. حامد عمار
د. محمد نبيل نوفل د. محمود قمبر

هيئة التحرير

د. الهللى الشربيني الهللى د. حسن البىلاوى
د. رفيقه حمود د. زينب النجار
د. شـاكر رزق د. على خليل مصطفى
د. محمد مصلحي الانتصارى د. منحت النمر

سكرتير التحرير

د. مصطفى عبد الصالح سلامة

سكرتارية فنية

أ. أحمد الزرق

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالى

د. ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة عين شمس

روكى - مصر الجديدة - القاهرة - مصر

تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ - ٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس : ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠ / ٥١٠٢٣٩١

مستقبل

التربية العربية

المجلد العاشر

العدد الخامس والثلاثون

(أكتوبر ٢٠٠٤)

تصدر عن

المركز العربى

للتعليم والتنمية

بالتعاون العلمى مع :

• كلية التربية

جامعة عين شمس

• مكتب التربية العربى

لدول الخليج

• جامعة المنصورة

الناشر

المكتب الجامعى الحديث

١٤ ش ديفو قراط

الأزاريطة - الإسكندرية

مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩

فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

محمول : ٠١٠ / ٥١٨١٥١٠

♦ الافتتاحية

هيئة التحرير ٦-٤

♦ أبحاث ودراسات :

□ التربية والمواطنة - دراسة تحليلية .

٩ د. هانى عبد الستار فرج

□ تصور مقترح لتفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال

في ضوء الخبرات الأجنبية .

٣٩ د. رانيا عبد المعز على الجمال

□ اتجاهات طالبات كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من

التلوث .

١١٣ د. مها صلاح الدين محمد حسن

□ متطلبات ترشيد الإتفاق التعليمى للحد من بعض مشكلات

تمويل التعليم قبل الجامعى بجمهورية مصر العربية .

١٧٧ د. محمد حسنين عبده العجمى

□ معايير التنظير في البحوث الإمبريقية - رؤية مستقبلية

لبحوث أصول التربية .

٢٩١ د. سامية السعيد بغاغو

♦ قضية للمناقشة :

□ المدخل المنظومي وإدارة التغيير .

٣٧٥ د. أمين فاروق فهمي

♦ عرض كتاب :

□ الإبداع الفكري والتنوير التربوي في الفلسفة العقلية العربية .

(الرشدية أمونجا)

٣٩٧ د. وضيفة أبوسعدة

الافتتاحية

يصدر العدد الخامس والثلاثون من مجلة مستقبل التربية العربية حافلاً بالأبحاث والدراسات المتميزة التي تعالج أدق القضايا والمسائل التربوية المعاصرة فى أبعادها الفلسفية والاجتماعية والتخطيطية ، مساهمة منها فى بناء الصرح التربوى للأمة العربية ، وإزاء الفقه التربوى بما يستجد على الساحة الدولية من مستجدات تطرأ نتيجة للتقدم المذهل للعلم والتكنولوجيا وما يصاحبهما من تغيرات تنعكس آثارها بعمق على مؤسساتنا التربوية والتعليمية ، وهو ما توليه المجلة أشد الاهتمام ، فطرحه على بساط البحث والتعليق ليستفيد منه الباحث التربوى خاصة والقارئ عامة .

فالدراسة الأولى تتناول قضية التربية والمواطنة ، موضحة أن التربية من أجل المواطنة تتأثر بالعديد من العوامل التى يأتى فى مقدمتها : ما الذى يتعلمه الطفل بصفة عامة ، وكيف يتعلمه ، وطبيعة بيئة التعليم داخل الفصل ، والمناخ المدرسى المعاش .. إلى ما سوى ذلك من عوامل تتعدى مجرد الدراسة التقليدية لمقرر دراسى هنا أو وحدة دراسية فى مقرر هناك ، فالتربية من أجل المواطنة لا تمثل مكوناً مستقلاً فى صورة مادة دراسية فقط ، وإنما يتعين النظر إليها والتعامل معها بحسبانها إحدى الغايات أو المبادئ التى تشكل المنهج الدراسى بأكمله .

أما الدراسة الثانية فتقدم تصوراً مقترحاً لتفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال فى ضوء الخبرات الأجنبية ، تشير فيه إلى أن المشاركة الناجحة تقام على

التخطيط الواعي من قبل كافة الأطراف المعنية والمستفيدة منها ، وتؤكد على ضرورة تطوير اللوائح والقوانين المنظمة بجعل الوالدين شريك أساسى فى تعليم الطفل ، وكذلك أهمية الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة فى إنشاء اتحادات أو روابط لأولياء أمور الأطفال بالروضة ينتخب فيها الآباء من يمثلهم للدفاع عن حقوقهم .

وتناقش الدراسة الثالثة اتجاهات طالبات كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث مستهدفة الوقوف على طبيعة المعارف والنواحي الوجدانية وسلوكيات الطالبات نحو المحافظة على البيئة من التلوث ، وقد قدمت الدراسة فى نهايتها تصوراً مقترحاً لتدعيم الاتجاهات الإيجابية للطالبات نحو حماية البيئة من التلوث .

وتعرض لنا الدراسة الرابعة قضية تحظى باهتمام وعناية فائقة فى الفترة الحالية ، ألا وهى قضية ترشيد الإنفاق التعليمى ، وتكشف الدراسة عن المصادر الرئيسية لتمويل قطاع التعليم قبل الجامعى فى جمهورية مصر العربية للتعرف على أهم المشكلات التمويلية التى يعانى منها هذا القطاع ، مستهدفة من وراء ذلك تحديد الآليات المناسبة لترشيد الانفاق على قطاع التعليم فى مصر ، والتأكد من مدى مناسبة تلك الآليات لمواجهة مشكلات تمويل هذا القطاع .

أما الدراسة الخامسة والأخيرة فى هذا العدد ، فتتناول معايير التنظير فى البحوث الإمبريقية فى محاولة للكشف عن أهم أبعاد أزمة التنظير فى البحوث التربوية الإمبريقية عامة ، وبحوث أصول التربية بصفة خاصة ، وتسعى الدراسة فى هذا إلى تحديد وبلورة المعايير والآليات اللازمة لتوظيف الدراسات الإمبريقية بفاعلية فى مجال التنظير والنظرية التربوية وزيادة قدرتها التفسيرية .

وتتوالى بعد ذلك الأبواب الثابتة للمجلة ، فيعرض لنا باب " قضية للمناقشة " واحدة من القضايا الهامة والمتصلة بإدارة التغيير من مدخل منظومي . وفي باب "عرض كتاب " نقرأ عرضاً وافياً لكتاب الإبداع الفكري والتطوير التربوي في الفلسفة العقلية العربية .

ونستطلع أن يكون هذا العدد والأعداد القادمة وسيلة لتعزيز التواصل العربي أملاً في تقديم إضاءات جديدة للفكر التربوي .

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

- ٤ التربية والمواطنة - دراسة تحليلية " .
د. هاني عبد الستار فرج
- ٤ تصور مقترح لتفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال
في ضوء الخبرات الأجنبية .
د. رانيا عبد المعز علي الجمال
- ٤ اتجاهات طالبات كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من
التلوث .
د. مها صلاح الدين محمد حسن
- ٤ متطلبات ترشيد الإنفاق التعليمي للحد من بعض المشكلات تمويل
التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية .
د. محمد حسين عبده العجمي
- ٤ معايير التنظير في البحوث الامبريقية - رؤية مستقبلية لبحوث
أصول التربية .
د. سامية السعيد بغاغو



التربية والمواطنة دراسة تحليلية

د. هاني عبد الستار فرج^(١)

لعله ليس من قبيل القول المكرر تأكيد أن الغاية الرئيسة من التعليم المدرسي - أو المدرس *schooling* حسب الاصطلاح الشائع - هي إعداد الأجيال المتعاقبة من أبناء المجتمع للاضطلاع بمسئولياتهم كمواطنين ، إلى الحد الذي يمكن القول : إن أحد الأسباب المهمة التي تقف وراء بناء نظام للتعليم العام فضلاً عن الاهتمام به - في كافة المجتمعات - هو الحاجة الماسة إلى بناء وتنمية المواطنة للمستترة والواعية والمسئولة في آن معاً ، ومن أجل ذلك - أيضاً - كان الالتزام والحرص على تطبيق مبدأ إلزامية التعليم ، والعمل على تمديد سنوات الإلزام كلما كان ذلك مستطاعاً .

وإذا كانت التربية من أجل المواطنة تتضمن - بطبيعة الحال - دراسة لمحتوى معرفي في حقوق المواطنة وواجباتها ، إلا أنها تتعدى ذلك وتتجاوز به إلى حد بعيد . فالتربية من أجل المواطنة لا تتوقف على مجرد تعلّم الحقائق الأساسية المتعلقة بمؤسسات الدولة وديناميات الحياة السياسية فيها فحسب ، وإنما تتضمن كذلك اكتساب المتعلم لقاعدة عريضة من المهارات والميول والاتجاهات والفضائل والولاءات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بممارسة الفرد لأدوار المواطنة . إن الأطفال لا يكتسبون تلك الفضائل والولاءات من مجرد دراسة مقرر في التربية الوطنية ، وإنما يتعين أن تكون تلك الفضائل والولاءات حاضرة وفاعلة ومؤثرة من خلال النظام التعليمي بأسره (McLaughlin , 2000 - Heater , 1999) . بعبارة أخرى ، إن التربية من أجل المواطنة تتأثر بالعديد من العوامل التي يأتي في مقدمتها : ما الذي يتعلمه الطفل بصفة علمية ، وكيف يتعلمه ، وطبيعة بيئة التعليم داخل الفصل ، والمناخ المدرسي المعيش ... إلى ما سوى ذلك من عوامل تتعدى مجرد الدراسة " التقليدية " لمقرر دراسي هنا ، أو وحدة دراسية في مقرر هناك . بهذا المعنى ؛ فإن التربية من أجل المواطنة لا تمثل - ولا ينبغي أن تمثل - مكوناً مستقلاً في صورة مادة دراسية فقط ، وإنما

(١) كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

يتعين النظر إليها والتعامل معها بحسبانها إحدى الفاعليات أو المبادئ التي تشكل المنهج الدراسي بأكمله .

وعليه ، تسعى هذه الدراسة إلى تناول جملة القضايا الكبرى في هذا الموضوع ، تناولاً تحليلياً فلسفياً ، علماً في نهاية المطاف نصل إلى قدر لا بأس به من الصديق * حسب تعبير "أرسطو" ، ويمكن صياغة تلك القضايا على الشكل التالي :

١ - ما الذي تعنيه المواطنة في المجتمعات الديمقراطية المعاصرة ؟ .

٢ - ما الذي تتطلبه التربية من أجل المواطنة من ميول وقدرات وفضائل ؟

٣ - لماذا يتعين على المدرسة أن تلعب دوراً في التربية من أجل المواطنة ؟ . وهنا أود تأكيد أنه من غير المنطقي أن نلقى بمسؤولية إكساب الصغار لمهارات وفضائل المواطنة على المدرسة بمفردها ، فنحن لا نتعلم لنكون مواطنين مسؤولين وملتزمين في المدرسة فحسب ، وإنما نتعلم ذلك أيضاً في الأسرة ، وفي دور العبادة ، وفي الأندية ، وفي وسائل الإعلام إلى غير ذلك من الأوساط التربوية . فالمدارس ليست فقط ، وربما ليست في الأساس ، هي المكان الذي نتعلم فيه المواطنة ، ولكنها - أي المدارس - تلعب دوراً لا يمكن الاستغناء عنه أو التفريط فيه ؛ ذلك لأن الأوساط التربوية تكمل دور المدرسة ولا تقوم بديلاً عنها .

٤ - وهذه هي القضية المعقدة المركبة الخلافية ، والتي عادة - كما تشير الأدبيات - تتضمن ثلاث قضايا فرعية هي :

(أ) هل التربية من أجل المواطنة تتطلب بالضرورة وجود نظام تعليمي عام موحد لكل أطفال المجتمع ؟

(ب) هل تشكيل وتنمية المواطنة المسؤولة يتطلب تنمية استقلال الذات *autonomy* لدى المتعلم ؟

(ج) هل تشكيل وتنمية الهوية الوطنية *civic identity* يتطلب تعلم قيم ومبادئ أساسية مشتركة ، أو يتطلب إلى جانب ذلك بناء وتنمية هوية وطنية وثقافية حين يكون المجتمع متعدد الثقافات ؟

إن هذه القضايا الفرعية الثلاث لا تشمل كل المسائل الخلاقية المتصلة بالقضية الأم (التربية من أجل المواطنة) ، ولكنها تبرر بوضوح الطابع الجوهري والمركزي الذي تلعبه التربية من أجل المواطنة في كل من العلوم السياسية ، وفلسفة التربية .

مفهوم المواطنة : الطبيعة والأهمية

تشير الأدبيات إلى أن مفهوم المواطنة قد لقي اهتماماً كبيراً من قبل المفكرين والمنظرين والفلاسفة في ميدان العلوم السياسية ، إلى الحد الذي ذهب معه البعض إلى القول بأنه " مع نهاية عقد المئتين من القرن العشرين أضحى الحديث عن المواطنة من المسائل التقليدية والمكررة بين مفكرى العلوم السياسية (9 : 1978 , van Gunsteren) . على أن اللافت للانتباه - كما تؤكد الأدبيات - أن مفهوم المواطنة قد عاد مرة أخرى إلى بؤرة الاهتمام لدرجة أضحى معها لفظ المواطنة هو " الكلمة الرنانة " *the buzz word* بين مفكرى ودارسي العلوم السياسية على اختلاف مشاربهم وتوجهاتهم (293 : 1990 , Heater) ، ويعزى هذا الاهتمام " المتجدد " بالمفهوم إلى الحيد من الأحداث والتطورات السياسية التي شهدتها العالم مؤخر . فصلا عن بروع بعض التوجهات السياسية الجديدة ، والتي يمكن إجمالها - باختصار - في : الزيادة المطردة في عزوف المواطنين عن المشاركة في الانتخابات الأمريكية فيما أصبح يعرف بظاهرة " لامبالاة الناخبين " ، والاعتماد المتزايد من قبل المواطنين الأمريكيين على الدولة من خلال نظام التكافل الاجتماعي الذي توفره الدولة للمواطنين عن العمل ، وبداية إحياء وانسجاعت الحركات القومية في أوروبا الشرقية ، والتحديات الجديدة الناجمة عن ظاهرة التعدد الثقافي والتنوع العرقي للسكان في أوروبا الغربية ، وفشل السياسات البيئية في بلدان عديدة لاعتمادها على العمل التطوعي التعاوني من قبل المواطنين ... إلى ما سوى ذلك من المتغيرات والعوامل .

إن هذه المتغيرات - وغيرها - قد أبانت بوضوح أن سلامة واستقرار الديمقراطية لا يعتمد على توافر العدالة التي تركز عليها بنية النظام الديمقراطي فحسب ، وإنما يعتمد كذلك على نوعية المواطنين واتجاهاتهم ومدى إدراكهم للهوية ، وقدرتهم على التسامح مع الآخر ، وقدرتهم على قبول الآخر والعيش معه ، ورغبتهم في المشاركة السياسية بهدف تحقيق الصالح العام من ناحية ومراقبة السلطات السياسية ومحاسبتها من ناحية ثانية ، وقدرتهم على ضبط النفس أمام الضغوط والأزمات الاقتصادية وإيداء أعلى درجات المسؤولية ، وأخيراً قدرتهم على

ضبط النفس فيما يقومون به من أفعال تلحق الضرر بالصحة والبيئة . حين لا يتوافر في المجتمع - أي مجتمع - مواطنون بهذه النوعية وتلك الاتجاهات ؛ فإن تحقيق الديمقراطية يصبح صعب المنال ، أو تصبح الديمقراطية القائمة غير مستقرة على أقل تقدير (Rawls , 1993 : 257) .

ورغمًا عن ذلك ، فالأدبيات تشير إلى أن بعض المفكرين السياسيين أصحاب الاتجاه الليبرالي يعتقدون أن الديمقراطية " الليبرالية " يمكن تواجدها فضلاً عن قيامها بأدوارها ووظائفها بدرجة عالية من الكفاءة حتى في حال غياب تلك النوعية التي تتحلى بخصائص وفضائل المواطنة وذلك من خلال تبني بعض الآليات الإجرائية والمؤسسية لعل من أبرزها الأخذ بمبدأ الفصل بين السلطات ، وتثبيت دعائم دولة المؤسسات ، وإقامة مجلسين تشريعيين ... إلى غير ذلك من الآليات التي تسد الطريق أمام أي استبداد محتمل الوقوع (وبالطبع فإن النموذج الذي يُقدّم للتدليل على صحة هذا التصور هو تجربة الولايات المتحدة الأمريكية) . ومما يلفت الانتباه أن أنصار هذا التصور يوظفون بكثافة وإلحاح ما ذهب إليه " كانت " Kant في مقولته الشهيرة بأن أي حكومة جيدة يمكنها التعامل مع كل مشاكلها والتغلب عليها حتى لو كان الشعب " جنساً من الأشرار " *race of devils* (Galston , 1991 : 215) .

على كل حال ، فقد أضحي جلياً - كما تؤكد الأدبيات - أن تلك الآليات الإجرائية والمؤسسية - على أهميتها - ليست كافية لتحقيق التوازن المنشود في المصالح والاهتمامات داخل المجتمع ، ومن ثم فإن الحاجة إلى توافر بعض مراتب ومستويات الفضائل الوطنية يُعدُّ أمراً ضرورياً وملحاً . فالمتمأمل للسياسة العامة لأي دولة يجد أنها تعتمد - في المقام الأساسي - على نمط الحياة الذي يمارسه المواطنون ، فضلاً عن أولوياتهم ، وما يترتب عليها من قرارات ؛ فالدولة لا تستطيع أن تكفل الرعاية الصحية المطلوبة للمواطنين إذا كانوا هم في الأصل لا يعبأون بأحوالهم الصحية ، والدولة لا تستطيع أن تحمي البيئة من التلوث إذا كان المواطنون في الأساس لا يعبأون بنظافة بيئتهم ... وهكذا في العديد من مجالات السياسة العامة ؛ وعليه فإن لم يتعاون المواطنون مع الدولة ، وإن لم يظهروا قدراً كافياً من ضبط النفس في العديد من المسائل " فإن قدرة المجتمع على أن يضطلع - بنجاح - بوظائفه و مسؤولياته سوف تتلاشى تدريجياً " (Galston , 1991 : 220) . في عبارة واحدة : إن الدولة - أي دولة - تحتاج إلى المواطنة الواعية بأدوارها عن فهم ، والممارسة لواجباتها ومسؤولياتها عن قناعة .

مما تقدم ، يصبح من الضروري توافر جملة من الخصائص والفضائل التي يتعين أن يتمتع بها المواطن في أي نظام سياسي سواء كان ديمقراطياً ليبرالياً أم كان غير ذلك . وإن قراءة متأنية مدققة للأدبيات تشير إلى ضرورة أن يتحلى المواطن بالفضائل الآتية :

١. مشاعر الإقدام والجسارة *sense of spiritedness* ، بمعنى أن يتحلى المواطن بالشجاعة والجرأة التي تمكنه من تقييم أداء من يتقلدون الوظائف العامة ، وأن يشارك - عن قناعة ورغبة - في مناقشة القضايا العامة ، وأن يكون له رأى ورؤية في كل ما جرى ، بعبارة أدق : أن يمارس المواطن حرية التفكير ، وحرية التعبير ، وحرية الحركة والفعل .

٢. مشاعر العدل والإنصاف *sense of justice* ، تلك التي تمكنه من أن يدرك ويتبين حقوق الآخرين ويحترمها ويقرها ، ومن ثم لا يغالي ولا يبالغ في حقوقه ومصالحه.

٣. مشاعر التحضر والكيامة والتسامح *sense of civility and tolerance* ، تلك التي تتبدى واضحة جلية فيما يصدر عنه من قول أو فعل حيال كل المواقف ، وعلى وجه الخصوص في علاقته بالآخرين .

٤. مشاعر التضامن والولاء *sense of solidarity and loyalty* بمعنى أن يؤدي أعلى درجات التضامن والتآخي مع الآخرين ، بما ينطوي عليه ذلك من إحساس بالانتماء للوطن والمواطنين ، فهو واحد منهم ومعهم ولهم (Kymlicka, 1999: 81- 116 - 117 : Enslin .)

ومما تجدر الإشارة إليه - في سياق الحديث عن فضائل المواطنة - أن بعض المنظرين يرون أن الفضيلة الأخيرة (مشاعر التضامن والولاء) يصعب تطبيقها من ناحية ، فضلاً عن كونها فضيلة موجودة "ضمنياً" في ثنايا الفضائل الثلاث الأخرى ، فما الولاء - في حقيقة الأمر كما يقولون - إلا شكل من أشكال الالتزام بالمبادئ المشار إليها في الفضائل الأخرى ، ويقصدون بذلك تحديداً مبادئ الجسارة ، والعدل ، والكيامة والتسامح . إلا أن قولاً كهذا ليس بالضرورة صحيحاً ، ويحتاج نظرة تحليلية مدققة ، الأمر الذي سوف نعرض له لاحقاً - منعاً للتكرار - عند تناول قضية الهوية الوطنية . وعليه ، دعنا نكتفي - مبدئياً - بتوضيح وتجلية الفضائل الثلاث الأخرى المتفق عليها .

أما عن الفضيلة الأولى (مشارع الإقدام والجسارة) ، فإنها تتضمن أن يتوافر لدى المواطن " القدرة " و " الرغبة " في المشاركة في المناقشات العامة الدائرة حول السياسة العامة للدولة في كافة جوانبها ، وأن يكون له صوت مسموع في مساعلة المسؤولين . إن هذه الفضيلة ليست قاصرة على المواطنة في المجتمعات الديمقراطية الليبرالية فحسب - كما قد يتصور البعض - ، وإنما هي الصفة الفارقة التي تميز "المواطنين" *citizens* في النظم الديمقراطية عن " التابعين أو المرعوسين " *subjects* في النظم الاستبدادية (*Heater, 1999*) . فالحاجة إلى مساعلة المسؤولين ترجع في الأساس إلى أن المواطن في النظم الديمقراطية النيابية هو الذي ينتخب أولئك النواب الذي يمارسون السلطة باسمه ، ومن ثم يصبح من واجبات المواطن أن يراقب أداء نواب الشعب ، وأن يقيم ما يقومون به من مهام وأفعال . أما فيما يتعلق بضرورة مشاركة المواطن في مناقشة القضايا العامة ، فإنها تقتضي ضرورة انتهاز الدولة لمبدأ " الشفافية" ، فالقرارات التي تتخذها الحكومة لا بد أن تكون معلنة ، والبيانات التي تقدمها لا بد أن تكون صحيحة ، ومن ثم فهي عرضة للنقاش الحر المفتوح .

على أن فضيلة الإقدام والجسارة لا تعني " الرغبة " في المشاركة السياسية فحسب ، ولا تعني أن يصبح صوت المواطن مسموعاً لدى المسؤولين فحسب ، وإنما تعني فضلاً عن هذا وذلك أن تكون لدى المواطن " الرغبة في أن يستمع بجدية إلى كل الآراء والاجتهادات بما فيها تلك المخالفة والمناقضة لما يراه ، وأن تكون لديه القدرة على صياغة أفكاره وطرحها بذكاء ولطف ترسيخاً لسياسة الحوار والإقناع بدلاً من سياسة المناورة ولى الذراع" (*Galston, 1991*) .

227 كما يتعين على المواطن أن يتمتع بفضيلة " الحصافة والتعقل " *public reasonableness* (*Macedo, 1990*) تلك التي تعني تقديم المبررات العقلانية التي تشفع لمطالبه وألاً يكتفي بمجرد تقديمها والتهديد والوعيد في حال عدم تلبيةها ، كما يجب أن تعكس تلك المبررات العقلانية اعتبارات الصالح العام وليس المصالح الشخصية ، الأمر الذي يجعلها تلقى قبولاً وتأييداً من المواطنين على اختلاف توجهاتهم ومشاريهم ، كما يجب صياغتها (المبررات العقلانية) بأسلوب يتيح للآخرين فهمها ، وبمنطق وجة تساعدهم على قبولها دون أن يجدوا في ذلك انتقاصاً من شأنهم أو تنازلاً من جانبهم . بعبارة أشد وضوحاً . إنه يتعين ألا ترتكز المبررات العقلانية على توجهات أيديولوجية بعينها ، وألاً تعكس وجهة نظر أو موقف عقائدي معين .

وعلى هذا النحو ، فإن فضيلة الصحافة والتعلل سوف لا تروق أولئك الذين لا يجدون في أنفسهم ميلاً للمشاركة السياسية ، فمن الطبيعي أن نجد في أي مجتمع بعض المواطنين ممن لهم اهتمام محدود بالأنشطة السياسية ، بل إن البعض منهم قد ينعدم لديه هذا الاهتمام كلياً ، حيث هم في المقابل يجدون سعادة وممتعة ورضاً في مجالات أخرى كالاهتمامات الدينية لدى البعض ، والاهتمامات الفنية لدى البعض الآخر ، وهكذا مع بقية الاهتمامات . يقيناً إن احترام موقف ورؤية هذه الجماعات واجب وضروري في المجتمع الديمقراطي . على أن ما أود التأكيد عليه - في هذا السياق - هو أن فضيلة الصحافة والتعلل سوف لن يكون لها تلك الأهمية المنشودة .

ومما يلتفت الانتباه في هذا السياق أن بعض المفكرين السياسيين يرون أن معظم الناس في الديمقراطيات المعاصرة سوف ينطبق عليهم ذلك التوصيف السابق ، على أساس أن المشاركة السياسية " الفاعلة والهادفة " تكون دوماً قاصرة على النخبة ، وعليه يصبح من الضروري التمييز بين مفهوم المواطنة " في حدّه الأدنى " *minimal citizenship* ، ومفهوم المواطنة " في حدّه الأقصى " *maximal citizenship* : فالمواطنة - في حدودها الدنيا - تعني في المقام الأساسي لدى معظم الناس احترام القوانين ، ولا تعني للممارسة الفعالة لحقوقهم السياسية . على النقيض من ذلك ، فالمواطنة - في حدودها القصوى - تعني الإصرار على أن تحقيق الديمقراطية الحقّة - أو قل تحقيق العدالة السياسية - لا يكون إلا من خلال توسيع وتعميق المشاركة السياسية (*McLaughlin, 1992 a and 2000*) . وعليه ، فإن العدالة السياسية تقتضي ضرورة أن تتاح الفرصة لكل من يرغب في ممارسة المواطنة النشيطة والفاعلة - إذا ما اختار ذلك - الأمر الذي يفرض على الدولة العمل على إزالة كافة المعوقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يمكن أن تقف عائقاً أمام مشاركته في الشأن العام . أمّا فيما يتعلق بما إذا كان من الواجب على الدولة أن تحت مواطنيها على المشاركة السياسية ، أو ما إذا كان يتعين على الدولة أن تشجع الناشطين منهم على المزيد من المشاركة ، فإن هذين أمران مختلفان تماماً ، لأنهما يرتبطان بالفضيلة الثانية من فضائل المواطنة ألا وهي " مشاعر العدل والإنصاف " ، الأمر الذي سوف نتناوله الآن بالتفصيل .

إننا حين نقول : إنه يتعين على المواطن أن يتحلّى بفضيلة " العدل والإنصاف " فإن هذا لا يعني - بالطبع - أن يكون الإنسان مسالماً أو خائفاً لا يصدر عنه ما يخيف الآخرين ويردعهم ويمنع أذاهم ، وإنما يعني أن يستشعر المواطن أن من واجبه أن يتصدى للظلم ما استطاع إلى ذلك سبيلاً ، وأن يحول دون وقوعه . وعليه ، فحين ترتكب في المجتمع مظالم

خطيرة من تلك النوع الذي لا يمكن رده إلا من خلال المقاومة السياسية ، فإن المواطن يستشعر نوعاً من الالتزام للاحتجاج ضد هذه المظالم . أمّا إذا تعطلت الحياة السياسية ولم تعد المؤسسات تمارس أدوارها - بسبب التسبب أو اللامبالاة ، أو بسبب سوء استخدام السلطة - فإن المواطن يصبح مطالباً بأن يعمل على حماية مؤسسات الدولة من خلال التصدي لأولئك الذين يعثون بمقدرات الوطن والمواطنين . فإذا ما اختار أن يؤثر السلامة ، وأن يلوذ بصمت الحملان ، في وقت يُرتكب فيه الظلم وتُنتهك فيه القوانين واللوائح ، أملاً أن يتولى الآخرون مهمة التصدي والمقاومة ، فإنه لم يعد مواطناً ، وإنما أضحي " عالة " على المجتمع (: Kymlicka , 1999) 83 . بعبارة أدق ، يجب على كل مواطن أن يشارك في إقامة وترسيخ دولة المؤسسات ، وأن يكون له دور في الحفاظ عليها وحمايتها .

كما إنه من الضروري - في هذا السياق - أن نؤكد أن مظاهر الظلم ومداه ، وصور التجاوزات والخروقات ، تختلف من مجتمع لآخر ، بل وتختلف من زمان لآخر في المجتمع الواحد ، ومن ثم فإن التزام المواطن بالعدالة وواجباته حيالها لا يفرضان عليه في بعض الظروف والأحوال ضرورة المشاركة السياسية الفعالة . بعبارة أشد وضوحاً يمكن القول : إنه في بعض النظم السياسية ، وفي بعض الأوقات والظروف ، تكون المواطنة " في حدودها الدنيا " هي كل ما يقدّر عليه المواطن ، ومن ثم فليس من الإنصاف أن نطالبه أو أن نتوقع منه ما هو أكثر من ذلك أو أبعد منه ، وعليه فإن التزامات المواطنة في مثل هذه الأحوال تعني احترام القوانين والالتزام بعدم مخالفتها ، وعدم إلحاق الأذى بالآخرين ، وعدم تقيد أو مصادرة حقوق الآخرين وحررياتهم ، وأخيراً - فإنها تعني ببساطة - عدم التدخل في شئون الآخرين .

على أن التشخيص السابق يغفل أو يتجاهل واحداً من أهم متطلبات ومواصفات المواطنة ونعني بذلك تحديداً " فضيلة التحضر والكياسة " civility ، وهي الفضيلة التي يتعين تعلّمها حتى من قبل المواطن عند أدنى حدود المواطنة ، وذلك لسبب بسيط هو أن التحضر والكياسة ليست صفة ينبغي أن تتجلى في الأنشطة السياسية فحسب ، وإنما - وهذا هو الأساس - هي صفة يتعين أن تظهر بوضوح في كل ما يصدر عن الإنسان من أقوال وأفعال في جميع المواقف الحياتية اليومية . فالتحضر والكياسة - في أدق معانيها - تشير إلى الأسلوب أو الطريقة التي نعامل أو نتعامل بها مع أولئك الذين لا تربطنا بهم ألفة أو مودة أو صداقة حميمة . ولعله من المفيد لتعميق فهم هذه الفضيلة أن ننظر إليها في علاقتها بأحد محدداتها وهو المساواة وعدم التمييز .

ففي المجتمعات الديمقراطية المعاصرة نلاحظ كيف أن القوانين والسياسات التي كانت تفصل بين الناس وتميز فيما بينهم على أساس من اللون أو الجنس أو النوع أصبحت أثراً من بعد عين ، لأنها كانت تنتهك أبسط حقوق الإنسان في المساواة وتكافؤ الفرص . كما نلاحظ أيضاً كيف انتقلت سياسة المساواة وعدم التمييز في تلك المجتمعات من مؤسسات الدولة إلى مؤسسات المجتمع المدني ليصبح الالتزام بمعاملة الناس بحسبانهم " مواطنين متساوين " هو الأساس الذي تقوم عليه كافة مناشط الحياة اليومية ، فلم يعد مسموحاً لأحد - أياً كان موقعه - أن يفرق بين الناس على أساس من اللون أو الجنس أو النوع ، كما لم يعد مسموحاً لأحد أن يتجاهل حقوق هذه الفئات ومصالحها ، ولم يعد مسموحاً لأحد أن يتعامل معهم بطريقة فظة غليظة ، على الرغم من أن كل ذلك ليس منصوباً عليه في قانون . لقد أضحي الناس يعاملون تلك الأقليات بتحضر وكياسة .

وبناءً على ذلك يمكن القول إن " التحضر والكياسة " في هذه الحالة هي الامتداد المنطقي لسياسة عدم التمييز العنصري ، فالمواطنون يملكون " الفرصة نفسها " للمشاركة السياسية في المجتمع المدني . تلك الحقيقة أضحت راسخة ومستقرة في عقول المواطنين وضمائرهم . وإذا كان تحرير وترسيخ فصيلة التحضر والكياسة في الواقع المعيش عن طريق سن القوانين أو التشريعات يبدو أمراً محدوداً للغاية ، إلا أنه في بعض الظروف والأحوال يتحتم على الدولة أن تصدر من القوانين والضوابط ما يضمن للحفاظ على درجة ومستوى " للتحضر والكياسة " في القول والسلوك (كما حدث ذلك بعد انتشار ظاهرة التحرش الجنسي في بعض مؤسسات المجتمع الأمريكي بصفة عامة وفي المدارس على وجه الخصوص ، بما ينطوي عليه ذلك من لفاظ كريمة مهينة أو من تهديد جسماني) . ومع كل ذلك ، وفوق كل ذلك ، تبقى الحقيقة التي لا مفر منها : إننا لا نستطيع أن نجبر الناس على أن يتحلوا بالتحضر والكياسة في القول والفعل ، إن شاء في خلقه شئون ، ومع ذلك يبقى التحضر والكياسة مظهرين من مظاهر المواطنة ومتطلباً لها .

التربية من أجل المواطنة : أهي ضرورة حقاً ؟

وهكذا انتهى بنا التحليل السابق إلى أن المواطنة - حتى في حدودها الدنيا - تتطلب ضرورة توافر قدر كبير من الفضائل ، وأن هذه الفضائل تفرض حتمية أن يُنشأ الفرد عليها وأن يتعلمها كيما يكون قادراً على الاضطلاع بها وممارستها . وهنا يثار - منطقياً - السؤال التالي : هل المدارس هي المكان المناسب والملائم لتعليم تلك الفضائل ؟ وهذا السؤال ينطوي ضمناً

على "مأزق" قد يضعه البعض في صورة تساؤل منطقي : ألا يتضمن تعليم فضائل المواطنة غرس وتنمية العديد من المبادئ الخلقية التي قد تثير جدلاً أو اختلافاً ؟

بدايةً ، ودون تردد ، يمكن القول : إن للتعليم - المدارس - دوراً محورياً لا يمكن تجاهله أو الاستغناء عنه في بناء المواطن ، وأنه يستحيل على أي مؤسسة من مؤسسات المجتمع أن تقوم بديلاً عنه ، وأن الأوساط التربوية المختلفة يمكن - بل ويجب - أن تلعب دوراً رديفاً ومسانداً للتعليم في غرس وتنمية فضائل المواطنة . تلك هي الحقيقة التي أريد التأكيد عليها بوضوح قبيل الشروع في تناول القضية بالتحليل .

لعلّهُ من المفيد في هذا السياق أن أذكر - والذكرى دوماً نافعة - أن حقبة الثمانينيات من القرن العشرين قد شهدت بزوغ مفهوم " آليات السوق " الذي صار من فرط استخدامه - فضلاً عن سوء استخدامه - وهماً جديداً من أوهام العقل يضاف إلى أوهام " سيكون " *Bacon* الشهيرة ! . هذا المفهوم - كما هو معلوم - هو الابن الشرعي لسياسات الإصلاح الاقتصادي - في ذلك الوقت - التي تبنتها الحكومات المحافظة في الغرب (حكومة " ثاتشر " في بريطانيا ، وحكومة " ريجان " في الولايات المتحدة) ، والمفهوم يشير - فيما يشير إليه من معانٍ ومضامين - إلى توسيع وتعميق هيمنة السوق على حيوات الناس (وذلك من خلال التجارة الحرة - خفض الضرائب - الحد من اللصوابط والقيود - إضعاف الاتحادات التجارية إلى ما سوى ذلك من إجراءات) ، وذلك كيما يتعلم الناس فضائل الاعتماد على الذات والمبادأة . وهكذا أضحي السوق لدى منظري هذه السياسات " مدرسة للفضيلة " *a school of virtue* ، فالسوق سوف يعزز ويرسخ فضيلة " التحضر والكرامة " طالما أن الشركات التي تتبنى سياسات عنصرية معادية لبعض الفئات في المجتمع سوف تضار جراء انتهاجها لتلك السياسات وفقاً لآلية المنافسة .

على أن مقولة " السوق مدرسة للفضيلة " تحتاج إلى تدقيق وفحص ، فالسوق يعلم الناس المبادأة - هذا حق - ، ولكنه لا يعلمهم إيثاً في إطار من العدالة أو المسؤولية الاجتماعية (39 : 1991 ، *Mulgan*) ، فضلاً عن ذلك فطالما كان هناك عدد من رجال الأعمال ممن يضمرون تحيزاً لجماعات وتعصباً ضد أخرى ، فإنه من الطبيعي أن يكون لديهم حافزاً اقتصادياً لخدمة أغراض السوق على حساب تلك الجماعات (في الولايات المتحدة ، لوحظ أن الشركات العاملة في مجال الاستثمار العقاري لديها دوافعها الاقتصادية الخاصة مثل تحقيق الربحية المرتفعة ؛ للإبقاء على سياسة الفصل العنصري في مجال الإسكان !) ، وعليه فإن

السوق لم - ولا يستطيع أن - يعلم هؤلاء أي من فضائل المواطنة وفي مقدمتها فضيلة " الصحافة والتعقل " . أكثر من ذلك ، وحتى لو افترضنا أن السوق يعلم أي فضيلة مدنية ، فإن الاقتصاد الرأسمالي الحر يتناقض مع - إن لم يكن ينتهك - مبدأ تكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع كما يكونوا مواطنين فاعلين (Fierlbeck , 1991 : 579) .

بعد هذا الاستطراد التاريخي نعود إلى الفكرة الرئيسة وهي التربية من أجل المواطنة ، حيث تشير الأدبيات إلى أن عدداً من المنظرين قد تنبؤوا العديد من الأفكار التي أرساها كل من "روسو" Rousseau و "مل" Mill ، حين أكدوا على أن المشاركة السياسية في حد ذاتها كفيلة بأن تُعلم الناس فضائل المواطنة ، وذلك بحسبانها " الوسيلة التي من خلالها قد يعتاد الناس ممارسة واجبات وأدوار المواطنة ، كما أن المشاركة السياسية تعمل على توسيع عقول الأفراد ، وتجعلهم أكثر ألفة وتبصراً بالمصالح التي تكمن وراء الوضع الحالي للإنسان وما يحيط به ، وتحثهم على التسليم والاعتراف بأن الاهتمامات والقضايا العامة هي التي يتعين الالتفات إليها والاهتمام بها " (Oldfield , 1990 : 184) .

على أن هذا الاعتقاد بوجود ثمة وظيفة تربية للمشاركة يبدو مفرطاً في التفاؤل ، فالتأكيد على الممارسة وما يمكن أن تلعبه من دور لا يوضح السبيل الذي يضمن لنا أن المواطنين سوف يشاركون بمسؤولية بمعنى أنهم سوف يسلكون وفق روح الجماعة وليس تبعاً لمصالحهم واهتماماتهم الشخصية (Mulgan , 1991 : 40-41) . فالإنسان حين يؤتي السلطة أو حين يُمكن له سياسياً فإنه " قد يستخدم تلك السلطة بطريقة غير مسؤولة لتحقيق منافع ومكاسب لم يكن ليقدر عليها من قبل " (Fierlbeck , 1991 : 592) . إن المشاركة السياسية السليمة والناجحة هي التي تتطلب قدرة عالية على بناء التحالفات التي تركز على - فضلاً عن كونها تعزز - فضيلتي العدالة والصحافة والتعقل ، فليس بمقدور إنسان أن ينجح في حياته السياسية ما لم يبذل جهداً في الاستماع إلى حاجات الآخرين ووجهات نظرهم محاولاً التوفيق بينها .

وهكذا يؤكد منظرو المجتمع المدني على أهمية وقيمة التحضر والكميامة فضلاً عن ضبط النفس في تحقيق الديمقراطية السليمة ، في الوقت الذي يرفضون فيه فكرة أن السوق والمشاركة السياسية كفيلاً بتعليم تلك القيم ، ومن ثم فإنهم يؤكدون أن مؤسسات المجتمع المدني بحسبانها تنظيمات تقوم على العمل التطوعي ، هي المكان الأنسب الذي من خلاله نتعلم فضائل الالتزام

المتبادل ، " ففضيلة التحضر والكيامة التي تتيح إمكانية قيام النظام السياسي الديمقراطي المنشود ، يمكن فقط أن نتعلمها من خلال منظمات للمجتمع المدني " (Walzer , 1992 : 104) . ولما كانت هذه المنظمات تقوم على العمل التطوعي ، فإن أي إخفاق في أن تصلك وفق المسؤوليات والأدوار المنوطة بها سوف لا يقابل بأي عقوبة قانونية ، وإنما سوف يقابل ببساطة بنوع من الاستنكار أو الاستهجان . وبالطبع فإن الاستنكار سوف يصدر عن قطاعات متنوعة في المجتمع ، الأمر الذي يعطيه قوة وزخماً ليمثل حافزاً للعمل بمسؤولية والتزام ، تفوق العقوبة القانونية من قبل الدولة . في هذا المناخ - مؤسسات المجتمع المدني - تتشكل الشخصية الإنسانية ، والكفاءة ، والقبالية للمواطنة ، حين تتبطن داخل الفرد مبادئ المسؤولية الذاتية ، والالتزام المتبادل ، وضبط النفس بطريقة طوعية ، وتلك جميعاً مبادئ أساسية للمواطنة المسؤولة .

وعلى هذا النحو يروق لمنظري المجتمع المدني القول بأنه يمثل " التربية التي تنشأ وتنمو فيها الفضائل المدنية " (Glendon , 1991 : 109) . إلا أن قولاً كهذا يظل تصوراً نظرياً يعكس قناعة أصحابه على الرغم من افتقارنا لأي دليل - صغر أم كبير - يؤيده ويعضده ، إلى الحد الذي ذهب معه البعض إلى القول : إن هذا التصور " يمثل وجهة نظر مألوفة ومهيبة في آن معاً ، ولكنها ليست صادقة " (Kymlicka , 1999 : 87) ، أو ليست الأسرة كوسيط تربوي يمكن أن تكون " مدرسة للاستعداد " حين ترسخ وتعمق في نفوس أبنائها غلبة وهيمنة الذكور على الإناث (Okin , 1992 : 65) . في حال كهذه - كما يؤكد منظرو المجتمع المدني - فإنه حين تكون ممارسات بعض المؤسسات ضيقة الأفق ، ومنحازة ، واصطفائية ، حينئذ تصبح هذه المؤسسات في حاجة إلى إصلاح سياسي يجعلها منسجمة ومتوافقة مع مبادئ المواطنة (Walzer, 1992: 107) على أن يمثل هذا التصور ينطوي على مخاطر جمة تهدد مبادئ المجتمع المدني ومبادئ الديمقراطية ومبادئ المواطنة ، لأنه يفسح المجال أمام تدخل الدولة : فهل مطلوب من الدولة أن تتدخل فيما يجري داخل دور العبادة من ممارسات لتجعلها أكثر ديمقراطية؟ أم هل تتدخل الدولة لتضمن أن الناس يتعلمون داخلها فضائل المواطنة ؟ وهل مطلوب أن يحدث ذلك مع النقابات والاتحادات وكافة مؤسسات المجتمع المدني ؟ ألا يقوض ذلك العمود الفقري لمفهوم المجتمع المدني بحصانه عملاً اختياريًا وتطوعياً ؟ ثم كيف يمكن بعد كل هذا القول بأن المجتمع المدني هو التربية التي تنشأ وتنمو فيها الفضائل المدنية ؟ (Kymlicka , 1999, 87)

وعليه يمكن القول : إن منظري المجتمع المدني يطالبون تلك التنظيمات التطوعية ، ويتوقعون منها ، أن تقوم بأكثر وأبعد مما تستطيع القيام به كيما تكون - كما تصورها - المدرسة " الأساسية " لتعليم المواطنة الديمقراطية . إن مؤسسات المجتمع المدني قد تعلم الناس الفضائل المدنية ، فهذا أمر يمكن تصوره وتقبله منطقياً ، على ألا يفهم من ذلك أن هذا هو سبب أو مبرر وجودها ، فما أقيمت تلك المؤسسات - في الأصل - إلا لإعلاء بعض القيم ولتحقيق بعض المنافع الإنسانية ... إلى ما سوى ذلك من مبررات وغايات ومقاصد قد يكون لها علاقة ضعيفة بتنمية المواطنة .

نخلص من التحليل السابق إلى نتيجة منطقية مؤداها أننا لا نستطيع أن نركز إلى " السوق " ونعتمد عليه في تعليم الفضائل المدنية ، كما لا نستطيع أن نعتمد على مؤسسات المجتمع المدني - وكذا الأسرة - لتحقيق نفس الغاية . فلنأخذ لن يتعلموا تلقائياً كيف ينظمون أنفسهم ، ولن يتعلموا تلقائياً كيف يمارسون حقوقهم ، ولن يتعلموا تلقائياً كيف يشاركون في المناقشات والحوارات العامة . وبالمثل فإنهم لن يتعلموا عفواً كيف يقيمون أداء المسؤولين وكيف يحاسبونهم ، من خلال تواجدهم ومشاركتهم في هذه المؤسسات . إن قولاً كهذا يعنى بوضوح أنه يجب على المدارس أن تعلم الصغار كل الفضائل اللازمة والضرورية لبناء وتنمية المواطنة ، وهذا - كما سبق الإشارة - هو أحد المبررات الأساسية لانتهاج الدول لسياسة الإلزام في التعليم ، فضلاً عن العمل لتمديد سنوات الإلزام . على أن توظيف المدرسة لغرس وتنمية الفضائل المدنية من شأنه أن يثير العديد من التساؤلات والقضايا الخلافية ، والتي سوف نتناول بالتحليل الفلسفي ثلاثاً منها ، وتلك تحديداً هي : المواطنة ومدارس الجاليات أو الطوائف ، و المواطنة واستقلال الذات ، وأخيراً المواطنة والهوية الوطنية .

- المواطنة ومدارس الجاليات أو الطوائف :

هذه القضية الخلافية عادة ما تثار في المجتمعات التي توجد بها مدارس للجاليات أو للطوائف المختلفة ، تحديداً المدارس الدينية الخاصة ببعض الديانات أو العقائد (وهذه ظاهرة موجودة في العديد من الدول ولكن بشكل ودرجات متفاوتة) ، فالحاجة إلى التربية من أجل المواطنة ، والتأكيد على دور المدرسة ومسؤوليتها حيال ذلك ، يقف وراء الجدل المثار حول هذه القضية . ففي العديد من المجتمعات يتجه أتباع بعض الديانات إلى إقامة مدارس خاصة بهم بهدف تعليم أبنائهم مبادئ وتعاليم آداب ديانتهم من ناحية ، فضلاً عن الحد من تعرض أطفالهم لأي مؤثرات قد تتعارض مع ديانتهم من ناحية ثانية . إن مثل هذه الصيغة التعليمية أضحت اليوم

مقبولة في معظم المجتمعات لما تنطوي عليه من احترام لحقوق الإنسان فضلاً عن تأكيد حرية العبادة ، شريطة أن تلتزم هذه المدارس بتعليم الصغار ، " جذعاً مشتركاً " من المواد الدراسية بما في ذلك التربية من أجل للمواطنة .

وتشير الأدبيات إلى أن هذه الصيغة (مدارس منفصلة ومواد مشتركة) قد أثبتت بشأنها جدل واسع يدور حول ما إذا كانت هذه المدارس تقدم قدراً كفيّاً من التربية من أجل المواطنة ، فهي - أي مدارس الجاليات أو الطوائف - قادرة على تعليم المفاهيم والحقائق الأساسية المتعلقة بالدولة وبالمجتمع ، ولكن التربية من أجل المواطنة - كما سبق التأكيد - ليست فقط مجرد تحصيل معارف ومعلومات عن المؤسسات السياسية أو المبادئ الدستورية ، ولكنها في المقام الأساسي تتعلق بالكيفية التي نفكر بها في الشؤون والقضايا العامة ، والكيفية التي يتعامل بها بعضنا البعض خاصة مع أولئك الذين يختلفون عنا في الجنس أو الديانة أو المذهب أو الطبقة الاجتماعية الاقتصادية إلى غير ذلك من فئات أو جماعات . إن المواطنة - كما سبق التأكيد - تتطلب تنمية العديد من الفضائل بالإضافة إلى تنمية عادة ومهارة الحصافة والتعقل *reasonableness* في تعاملنا وتفاعلنا مع الآخرين (هذه المهارة هي البؤرة التي يتمركز حولها الجدل) ، الأمر الذي يفرض على المدرسة أن تفرسها وتنميها في عقول الصغار وضمائرهم ، لأنه من غير المتوقع أن يتعلموا ذلك في أماكن أخرى .

وهنا يثار السؤال : هل بوسع مدارس الجاليات أو الطوائف - على تنوعها - أن تزود الصغار بما يكفي من فضائل المواطنة ؟ ، فالفضائل - أيّاً كان نوعها - لا يمكن تعلمها من خلال مقرر دراسي محدّد ، كما أن الصغار - في مدارس التعليم العام - لا يتعلمون عادة ومهارة " الحصافة والتعقل " من خلال تلقينهم ضرورة أن يتعاملوا مع الآخرين بلطف ، ولكنهم ينعمونها حين يتفاعلون بلطف مع أقرانهم داخل المدرسة ممن يختلفون عنهم في الجنس أو الديانة أو المذهب وذلك من خلال الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية . إنه ليس كافياً أن نقول للصغار - في مدرسة قاصرة على أبناء ديانة ما - أن هناك جماعات أخرى في المجتمع - أو حتى في العالم - ممن يختلفون عنا في الديانة أو المذهب ، طالما أن ذلك الصغير لا يتفاعل ولا يتواصل إلا مع أقران يشاركونه نفس الديانة أو المذهب . وعليه ، أفلا يمكن أن يؤدي وضعه كهذا - كما يتساعل البعض - إلى احتمال بزوغ اعتقاد لدى الطفل الصغير بأن كل من يختلف معه في الديانة أو المذهب لفي ضلالٍ مبين . إن غرس وتنمية عادة ومهارة الحصافة والتعقل في عقول الصغار وضمائرهم يتطلب - إذن - ضرورة أن يعيشوا وأن يتفاعلوا وأن يتواصلوا

مع آخرين ممن لا ينتمون إلى نفس ديانتهم أو مذهبهم ، ليروا بأن أعينهم كيف أنهم عقلاء ومهذبون ويحملون بين ثيابا أرواحهم مشاعر إنسانية نبيلة وفياضة . تلك هي الطريقة - فقط - التي يمكن أن يتعلم الصغير من خلالها أين يضع الحد الفاصل بين عقيدته من ناحية ، والحصافة والتعقل من ناحية ثانية ، ومن ثم فإن مثل هذا النوع من التعليم يتطلب ويقتضي ضرورة أن يتواجد الطفل في فصل دراسي متعدد ومتنوع الخلفيات العرقية والدينية والثقافية (Callan , 1995) أو في عبارة واحدة يمكن القول : إن قدرة مدارس الجاليات أو الطوائف الدينية على توفير نمط التربية من أجل المواطنة بالشكل المطلوب والكافي تُعدُّ قدرة محدودة ، على أنه لا ينبغي أن يفهم من هذا أن مدارس التعليم العام - بما تعانيه من قصور - هي المكان الأمثل للتربية من أجل المواطنة .

وفي هذا السياق ، يرى بعض المفكرين للتربويين ضرورة التمييز بين الفصل " المؤقت " أو الانتقالي " ، والفصل " الدائم " في نوعية المدارس ، وذلك انطلاقاً من أن متطلبات المواطنة تشير إلى أن إلحاق الصغار بمدارس التعليم العام يُعدُّ أمراً ضرورياً أو مرغوباً على أقل تقدير ، على أنه ليس بالضرورة أن يكون ذلك طيلة سنوات التعليم العام بمراحله المختلفة ، " حيث توجد أسباب قوية تدعو إلى الاعتقاد بأنه من الأفضل لبعض الأطفال أن يتلقوا تعليمهم خاصة في مراحله الأولى في مدارس منفصلة مع أقرانهم الذين يشاركونهم في نفس الظروف والخلفيات ، وذلك قبل أن ينتقلوا إلى المدارس العامة فيما بعد " (McLaughlin , 1992 b : 122) . فالتمدرس - بشكل عام - في نظام تعليمي ذات طابع ديني أو عرقي أو ثقافي قد يتيح للصغار أن يتعلموا من الفضائل ما لا يتواجد في مدارس التعليم العام من خلال ما يتيح من بيئة مناسبة لتنمية القدرة على المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة وبدرجة عالية من الانتماء ، الأمر الذي يفرضي في نهاية المطاف إلى تنمية وتعزيز مشاعر الالتزام والولاء حيال تلك الأنشطة وحيال العلاقات والتفاعلات المتداخلة فيها (Callan , 1992 b : 123 - McLaughlin , 1995 : 256) .

وهكذا يفرضي بنا التحليل السابق - كما تشير الأدبيات - إلى إثارة سؤال منطقي : هل يُفهم مما تقدّم ضرورة تدخل الدولة - باسم تعليم المواطنة - لتفرض على الجميع نظاماً تعليمياً عاماً موحداً ؟ . هذا هو السؤال المطروح الآن بإلحاح في المجتمعات الغربية في ظل العديد من المتغيرات الدينية والثقافية والعرقية الأخذة في التنامي بشكل ملحوظ في تلك المجتمعات وما تفرضه من تحديثات لم تكن موجودة من قبل . لعلّه من اللافت للانتباه

أن فلاسفة التربية ومنظريها - لدى تناولهم لهذه القضية - يؤكدون ضرورة الفصل والتمييز بين نوعين من الجماعات الدينية تسعى كل منها إلى إعفاء أبنائها من الالتحاق بمدراس التعليم العام ، ومن ثم إلحاقهم بمدارسهم " المنفصلة " الخاصة بهم .

أمّا فيما يتعلق بالنوع الأول ، فإن أبرز ممثل لها هم جماعة " الأميش " *Amish* الذين يسكنون ولاية " بنسلفانيا " بالولايات المتحدة الأمريكية . هذه الجماعة - لأسباب ومعتقدات وقناعات خاصة بها - اختارت طوعية أن تتأى بنفسها عن نمط الحياة في المجتمع الأمريكي ، وأن تعيش في عزلة وألاً تشارك في كافة مجالات ومناشط الحياة المجتمعية ، وألاً يكون لها صلة أو علاقة بمؤسسات المجتمع المدني ، وألاً يكون لهم على المجتمع حق أو مطلب أو مصلحة سوى شيء واحد فقط هو : دعونا وشأننا ، دعونا نعيش بمفردنا ، لكم حياتكم ولنا حياتنا . وبناءً على ذلك ، فطالما أن هذه الجماعة لا تشارك في الحياة السياسية ، ولا في مؤسسات المجتمع المدني ، فإن تعلمهم لفضائل المواطنة يصبح أمراً غير ملح أو غير ضروري ، إنهم - كما وصفهم البعض - " أنصاف مواطنين لأنهم قد تخلوا عن حقهم في المشاركة ، ومن ثم فهم في حلٍّ من المسؤوليات والواجبات المترتبة على ذلك الحق ، بما في ذلك مسئولية أن يتعلموا فضائل المواطنة " (*Spinner, 1994 : 98*) . ولعلّه من المفيد هنا الإشارة إلى تلك " القضية القانونية " الشهيرة الخاصة بجماعة " الأميش " والتي نظرتها " المحكمة العليا " للولايات المتحدة الأمريكية ، لتصدر حكمها القاضي بإجازة نظامهم التعليمي الخاص بهم على أساس أنه يُعدّ أطفالهم ليكونوا مواطنين صالحين ، طالما أنه يزودهم بما يمكنهم من ممارسة أدوارهم ومسئولياتهم كأعضاء متجين ومسالمين في مجتمع " الأميش " (*) . إن هذا النوع من الجماعات الدينية بما فرضه على نفسه طوعية من عزلة ، لا يمثل تهديداً للمجتمع بشكل عام ، ولا يمثل تهديداً لممارسة المواطنة في المجتمع على وجه الخصوص .

(*) أثناء دراستي بالولايات المتحدة الأمريكية ، كان من بين المواد التي درستها في مرحلة الماجستير مادة بعنوان " المحكمة العليا والتعليم " ، وكانت تتناول بالتحليل الأبعاد التاريخية والاجتماعية والفلسفية للقضايا التعليمية التي نظرتها المحكمة العليا . وبالطبع كنت قضية " الأميش " من أهم تلك القضايا وهي المعروفة حسب الاصطلاح القانوني باسم " *Wisconsin vs. Yoder - 1972* " (ويسكونين ضد يودر - ١٩٧٢) . وكيف أن المشرعين والمنظرين والفلاسفة قد اختلفوا فيما بينهم حيال حكم المحكمة العليا في هذه القضية ، ولا يزال الاختلاف قائماً إلى اليوم .

أمّا النوع الثاني من الجماعات الدينية ، فهي الأخرى تسعى جاهدة إلى عدم إلحاق أبنائها بمدارس التعليم العام ، إلا أنها تختلف كلياً وجوهرياً عن الجماعة الأولى ، فهم - أي أفراد الجماعة الثانية - يشاركون بجد وفاعلية في مؤسسات المجتمع المدني ، وكذا في الحياة السياسية ، بل إنهم - في بعض الأحوال - يشكلون " جماعة ضغط " تمارس نفوذاً منظماً ومقصوداً على صناع القرار ، ومن ثم فيتهم يؤثرون على وجهة نظر ومسار السياسات العامة بالدولة . ولعل أبرز من يمثل هذه الجماعات الآن - على سبيل المثال لا الحصر - في المجتمعات الغربية : اليهود في الدول التي يتواجدون بها ، وما يعرف بالأصولية المسيحية في الولايات المتحدة ، والجالية الإسلامية في الولايات المتحدة وفي أوروبا . وبالرجوع إلى طبيعة تواجد هذه الجماعات ، فإنه يمكن القول إن أفرادها قد اختاروا أن يمارسوا كافة حقوقهم المدنية كمواطنين كاملين الأهلية ، ومن ثم فإنه يتعين عليهم أن يقبلوا شكل التعليم الذي يكفل بناء المواطنة وتنميتها بما يتضمنه ذلك - بالضرورة - من الالتزام بإلحاق أبنائهم بمدارس التعليم العام في بعض مراحلها على أقل تقدير كما سبقت الإشارة .

(Halstead . 1990 -McLaughlin 1992 a and 1992 b - Callan , 1995 -Kymlicka , 1995)

- المواطنة واستقلال الذات :

يرتبط بالقضية السابقة ويتكامل معها سؤال حظي باهتمام المنظرين وفلاسفة التربية ، ذلك هو : هل يتعين على المدارس - العامة ومدارس الجاليات أو الطوائف - أن تعمل على غرس وتنمية استقلال الذات لدى المتعلم ؟ . يقيناً إن مفهوم " الاستقلال " *autonomy* ليس له معنى واحد وإنما " عائلة من المعاني " - حسب تعبير ' فكتجنستين ' - ومن ثم فإنه من المتوقع أن يختلف الناس في فهمه والوقوف على دلالاته ؛ وعليه يصبح من الضروري أن نحدد بدقة المعنى المقصود للمفهوم في هذا السياق تحديداً . يشير مفهوم " الاستقلال " - في هذا السياق - إلى قدرة الفرد على أن ينظر ويتدبر في الأمور الحياتية ، وأن يتخذ لنفسه رأياً وموقفاً حيالها ، مع إمكانية إعادة النظر في موقفه وتعديله ، إنه بذلك يمثل نوعاً من الانبعاث الداخلي للفرد بمعنى أن يصنّر الإنسان عن نفسه بعد الدراسة والتدبر . فالإنسان المستقل - إذن - هو القادر على أن يتأمل ويتدبر ويقيم أهدافه وغاياته في الحياة ليرى ما إذا كانت تستحق أن تثبت ويستمر عليها ، أو أنهاسا في حاجة إلى مراجعة وتعديل . وعليه ، فإن استقلال الذات بهذا المعنى ينطوي على مفارقة : فهو - من زاوية - يبدو عملية متسقة ومتناغمة حين يمارسه

الإنسان في تأمل وتدبر نمط حياته التقليدي الموروث في مقابل أنماط أخرى بديلة، فينتهي به الاختيار إلى تركية نمط حياته، إلا أنه - من زاوية أخرى - يبدو عملية صعبة ومعقدة حين يحاول الإنسان ممارسته حيال أفكار وآراء يعتنقها ويؤمن بها إلى حد لا يرقى إليه الشك، في مقابل أفكار وآراء أخرى مناقضة لها، في مثل هذه الحالة تصبح ممارسة الاختيار عملية صعبة أو قل بالأحرى مستحيلة^(٢).

ولعل هذه المفارقة هي التي حدث بالمنظرين وفلاسفة التربية إلى عدم إدراج "استقلالية الذات" ضمن فضائل المواطنة بحسبانها ليست ضرورية أو ليست لازمة لممارسة المواطنة الديمقراطية (91 : 1999, Kymlicka) على ألا يفهم من ذلك أن استقلالية الذات لا علاقة لها بالمواطنة، بل على النقيض من ذلك تماماً "فإنه يوجد من الأسباب القوية ما يدعو إلى الاعتقاد أن استقلال الذات سوف ينمو بطريق غير مباشر من خلال التربية من أجل المواطنة، طالما أن استقلال الذات مرتبط بشدة - مفاهيمياً وإيمانياً - بالعديد من الفضائل المدنية" (51 : 1987, Gutmann). فإذا كانت المواطنة الممنولة تتطلب من الإنسان أن يكون لديه الإرادة والرغبة في معالجة القيادات السياسية، فإنه يتعين على المدارس - إذن - أن تعلم الأطفال كيف يمارسون التفكير بطريقة ناقدة في أفعال وأقوال القيادات التي تمارس السلطة باسمهم، وأن تنمي لدى الأطفال الوعي بالمخاطر التي تنجم عن سوء استخدام السلطة سواء أكان ذلك على الفرد أم المجتمع، وأن تحرك في الصغار الوعي والعزم على ضرورة العمل من أجل صون المثل الديمقراطية والدفاع عنها وفي مقدمتها مشاركة المواطن في الميادة السياسية للدولة، "فالناس حين يحكمون بالسلطان والتقاليد فقط. فإنهم بذلك قد سلبوا القدرة على إقامة مجتمع من المواطنين ذوي السيادة" (51 : 1987, Gutmann). فالمواطنة - إذن - تقتضي أن يُتاح للإنسان ممارسة سيادته في وطنه : حين يتمتع بالحرية التي تكفل له أن يحيا بآرائه، والتي تكفل له أن يصدر عن نفسه دون خوف أو تردد، والتي تكفل له أن يكون مستقلاً في رأيه ليس بتابع أو إمعة.

(٢) إن هذا التصور يختلف - من زاوية ظاهرية - عن وجهة نظر "كانت" التي ترى أن ممارسة الاختيار "في حد ذاته" تُعد عملية قيمة في جوهرها بصحبها أكثر الصفات تميزاً للإنسان. كما يختلف عن وجهة نظر "ميل" التي ترى أن ممارسة الاختيار تُعد عملية قيمة بقدر ما تقتضي إلى تعميق الفردية والاعلاء من شأنها، الأمر الذي يؤدي بالفرد إلى رفض الطرائق التقليدية في ممارسة الحياة، والعمل على تبني طرائق جديدة وفريدة.

إن مجال ممارسة المساءلة كقيمة ديمقراطية هو الحياة العامة ، وعليه فإن تنمية هذه القيمة لا تعنى أن نشجع الصغار على ممارستها في أمور الحياة الخاصة مع الوالدين على سبيل المثال . إن مثل هذا التصور يبدو غير واقعي - إن لم يكن مسرفاً في المثالية - وذلك لأنه ليس من اليسير أن تنمى المدرسة لدى الصغار الإرادة والرغبة في المساءلة السياسية دون أن يؤدي ذلك إلى زعزعة و تقويض الاعتقاد الراسخ لدى الطفل بصحة أقوال وأفعال والديه ، فالطفل سوف يمارس المساءلة ولكن بطريقة "جوانية " على أقل تقدير (Galston , 1991 - Emler and Reicher , 1978) وعلى ذلك ، فالتربية من أجل المواطنة لا تتضمن تنمية بعض الاتجاهات الناقدة حيال السلطة فحسب ، وإنما تتضمن كذلك تنمية مشاعر التحضر والكراسة ، فضلاً عن تنمية القدرة على ممارسة الحصافة والتعقل . إن هذه القيم مجتمعة من شأنها أن تنمى لدى المتعلم مفهوم استقلال الذات بطريق غير مباشر ، لأنها تحث المتعلم وتشجعه على أن يتفاعل ويتواصل مع الآخرين ، وأن يتقهم - بحصافة وتعقل - نمط وأسلوب حياتهم ، وأن يضع - بتحضر وكراسة - حداً فاصلاً بين موروثه الثقافي وما ينتهجه الآخرون في حياتهم (Aspin 1997 248) .

وهكذا فإن شيوع مشاعر التحضر والكراسة بين المواطنين من شأنه أن يصون حقوق الجماعات العرقية والدينية والمذهبية وينأى بهم عن أي تعصب أو تمييز عنصري ، فضلاً عن تفعيل وتعزيز التفاعل والتواصل بين الجماعات المختلفة داخل المجتمع بما سوف يؤدي إلى تحقيق نوع التشرب الثقافي المتبادل بين الجميع ، الأمر الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق التجانس الاجتماعي والوحدة الوطنية . وهنا يبرز دور المدرسة في تعليم وممارسة التحضر والكراسة حين تمزج بين أطفال المجتمع - على اختلافهم - في بيئة واحدة ، فتسقط بذلك كافة الحواجز والفوارق الثقافية بينهم . يضاف إلى ذلك ، أننا في كثير من الأحيان نرى الصغار يمارسون نفس عادات الآخرين وأنماط سلوكهم كشكل من أشكال تقليد أقرانهم من جماعة الرفاق ، وليس تعبيراً عن مفهوم استقلال الذات .

إن دور المدرسة في غرس وتنمية الحصافة والتعقل لا يعني أن الأطفال مطالبون بإبداء إعجابهم أو تأييدهم لثقافة الآخر ، وإنما يعني - بل ويحتم - أن يتفاعل الصغار ويتواصلون مع ثقافات وأفكار أخرى مختلفة - وفي بعض الأحيان منافية أو مخالفة - عما يتبنونه هم في حياتهم ، وأن تنمى المدرسة لديهم القدرة على التعامل مع تلك الثقافات بحصانها نتاج وإسهام أناس عقاء مخلصين لهم قيمهم ومثلهم العليا التي تجعلهم يتمسكون بثقافتهم بصدق وإخلاص .

لكل هذه الاعتبارات ، تصبح التربية من أجل المواطنة أمراً واجباً وملزماً - وإن كان ذلك بطريق غير مباشر - لتنمية استقلال الذات لدى المتعلم . فمن خلال التربية من أجل المواطنة يبنى لدى الأطفال الوعي بالثقافات والأفكار والمعتقدات المختلفة والمغايرة ، كما تنمي لديهم المهارات العقلية اللازمة والضرورية لفهم الآخرين وتقديرهم . في عبارة واحدة يمكن القول : إذا كانت المواطنة تختلف عن استقلال الذات ، فإن بينهما من التداخلات والتأثيرات المتبادلة ما يدعو إلى التدقيق والتبصر .

على أنه من اللافت للانتباه - في هذا السياق - أن الأدبيات تشير إلى وجود محددين يقيدان العلاقة بين المواطنة واستقلال الذات . أمّا المحدد الأول فيؤكد على أن التربية من أجل المواطنة - من زاوية تاريخية - كانت في أغلب الأحيان لا تحبذ ولا تشجع فكرة تنمية استقلال الذات لدى المتعلم . فالغاية من التربية من أجل المواطنة - كما كان شائعاً في الماضي - هو تنمية ذلك النوع من الوطنية التي لا تقبل منازعة أو تشكيكاً ، وطنية تُعظمُ الأُمجاد التاريخية للوطن ، وتُجدد النظام السياسي القائم ، وتحط من قدر كل معارض للنظام ، وتسفه من شأنه ، يستوي في ذلك أكان معارضاً سياسياً في الداخل أم كان من أعداء الوطن في الخارج (Nelson 1980) وبطبيعة الحال ، فإن هذه الرؤية أضحت مرفوضة اليوم من قبل فلاسفة السياسة ومنظريها ، ومع ذلك فمن المثير للدهشة والأسى في أن معاً أن نجد بعض الأنظمة السياسية لم تزل تتبنى هذا التصور ، وأن نجد من المفكرين - مع الأسف - من يناهسه ويؤيده .

أمّا عن المحدد الثاني ، فإنه يتعلق بالفكرة القائلة أن تنمية استقلال الذات بتعين النظر إليه بحسبانه نتيجة غير مباشرة للتربية من أجل المواطنة ، كما أنه ليس هدفاً مباشراً وصريحاً لها . على أن قولاً كهذا لا ينبغي أن تنمية استقلال الذات لدى المتعلم تمثل مكوناً أساسياً لأي نظام تعليمي في وقتنا الراهن انطلاقاً من أنه إذا كان استقلال الذات ليس شرطاً للوفاء بالدور الاجتماعي للمواطنة ، فإنه يُعدُّ أمراً أساسياً ومطلوباً كيما يمارس الإنسان حياته ويستمتع بها ، من ثم يصبح للصغار " الحق " في نمط من التعليم ينمي لديهم استقلال الذات .

خلاصة القضية توجز على النحو التالي : إذا كان من الواجب - بل ومن الضروري - على التعليم أن ينمي لدى المتعلم استقلال الذات ، فإنه من الخطأ أن نؤسس على ذلك أن استقلال الذات يمثل شرطاً مسبقاً للتربية من أجل المواطنة . فاستقلال الفرد يمثل قيمة في حد ذاته - تلك

حقيقة لا ينكرها أحد - ليس لأنه السبيل لأن يكون هذا الفرد مواطناً على نحو أرقى وأفضل ، وإنما لأنه يعين الفرد على أن يحيا حياة أكثر ثراء وعمقاً وإمتاعاً .

المواطنة والهوية الوطنية

تشير الأدبيات إلى أن بعض المنظرين يرون أن الوحدة الوطنية في المجتمعات الديمقراطية لا تقوم على أساس من الهوية المشتركة ، وإنما تقوم بالأحرى على أساس من الولاء المشترك للمبادئ السياسية للدولة ، فحين يكون النظام الاجتماعي في دولة ما مستقراً وراسخاً رغم وجود تعددية ثقافية وعرقية ودينية ومذهبية ، فإن ذلك يشير إلى وجود وفلق اجتماعي حول قضايا العدالة السياسية والاجتماعية ، الأمر الذي يقوى من أواصر العلاقات الاجتماعية ، ومن ثم يصون الوحدة الوطنية (strike , 1994 : 8) . وبناءً على ذلك ، فإن تعليم بعض المبادئ السياسية المشتركة (مبادئ العدالة - التسامح - التحضر والكياسة إلى ما سوى ذلك من مبادئ) من شأنه أن يجعل التربية من أجل المواطنة أساساً لتحقيق الوحدة الوطنية .

كما تشير الأدبيات إلى وجود معارضة حادة لوجهة النظر السابقة مفادها أنه على الرغم من التسليم بأهمية المبادئ السياسية المشتركة بين أفراد المجتمع في تحقيق الوحدة الوطنية ، حيث تشير كافة الدلائل إلى أن الاختلاف والتصارع حول تلك المبادئ يمكن أن يؤدي إلى نشوب الفتن أو الحروب الأهلية ، إلا أن الحقيقة التي يؤكدون عليها - مع التسليم بما تقدّم - هي أن المبادئ المشتركة ليست كافية لتحقيق الوحدة الوطنية . وبالطبع فإن أنصار هذا الاتجاه يضرّبون العديد من الأمثلة لمجتمعات معاصرة تعزز وتؤيد وجهة نظرهم من ناحية ، ونقوض وتكحض وجهة النظر الأولى من ناحية ثانية ، أفلا يتفق المواطنون الكنديون الناطقون بالإنجليزية (الأنجلوفون) مع بني وطنهم من الناطقين بالفرنسية (الفرانكوفون) في إقليم " كيبك " Quebec في القيم الخلقية ومبادئ المساواة والعدالة وحقوق الإنسان .. إلى غير ذلك من المبادئ السياسية المشتركة ، ومع ذلك فإن المشاعر الوطنية لدى سكان " كيبك " في الانفصال عن الدولة آخذة في التنامي والتسارع . وعليه ، فإن حقيقة اشتراك سكان " كندا " في المبادئ السياسية لا يمثل عاملاً قوياً للحفاظ على الوحدة الوطنية القائمة ، علاوة على ذلك فإن سكان " كيبك " يؤكدون احترامهم للمبادئ التي يقوم عليها المجتمع الكندي ، ويؤكدون على تمسكهم بها وتطبيقها في دولتهم الجديدة بعد الانفصال . إن وضعاً كهذا يمثل " مفارقة " في أوضح صورها ، والمفارقة تشير إلى واقع مكرر في أماكن عديدة من العالم (تأمل على سبيل المثال لا الحصر جماعة " الباسك ")

Basques في أسبانيا - وجماعة " الفليمش " *Flemish* في بلجيكا - وجماعة " الأمازيغ " في الجزائر - وجماعة " الأكراد " في تركيا والعراق وهكذا تطول القائمة) .

وبناءً على ما تقدّم ، فإنه ليس من العسير - إذن - أن نتبين أن مجرد وجود مبادئ ميساسية مشتركة بين أفراد المجتمع لا يُعدّ كافياً لتحقيق الوحدة الوطنية وصونها . إن مجرد اشتراك جماعتين من الناس في مبادئ العدالة والحرية والمساواة وما سواها ، لا يُشكل مبرراً قوياً أو سبباً كافياً لبقائهم معاً بدلاً من انقسامهم وانفصالهم إلى كيانين مستقلين (*Paris , 1991*)
(*Norman , 1995*)

فالوحدة الوطنية إذن - لا تقوم على أساس من الولاء المشترك للمبادئ السياسية للدولة فحسب ، وإنما تتطلب قبل ذلك وبعده أن يكون لدى أبناء المجتمع " مشاعر العضوية " *sense of membership* ، وأن تكون هذه المشاعر عامة ومشتركة بين الجميع ، الأمر الذي يقتضي ضرورة أن يكون لدى أبناء المجتمع " مشاعر الانتماء " *sense of belonging* للوطن الواحد الموحد ، وأن يكون لديهم رغبة " أصيلة " ومشتركة لأن يستمروا في العيش معاً . إن الوحدة الوطنية - ببساطة ويسر - تُحتمّ على كل مواطن أن ينظر إلى الآخر بحسبانه " واحداً منا " ، و" صنواً لنا " ، ومن ثم تتبلور صيغة جديدة " للهوية الوطنية المشتركة " والتي بمقتضاها يشعر المواطنون على اختلاف ثقافتهم وأجناسهم وأديانهم ومذاهبهم أنهم " أعضاء " في وطن واحد ، وأنهم " ينتمون " جميعاً إلى هذا الوطن ، وأن تنوعهم يمثل سنة من سنن الله في خلقه ، فضلاً عن كونه مصدراً للتميز والغنى الثقافي والحضاري ؛ وعليه فإن سيادة مشاعر الهوية الوطنية المشتركة سوف تؤدي حتماً إلى تدعيم وتقوية علاقات الثقة والتضامن التي يحتاج إليها المواطنون للاضطلاع بأنوارهم ومسئوليتهم (*Miller , 1995*) .

إن الحاجة إلى بناء وترسيخ هذه الهوية الوطنية المشتركة يتطلب ضرورة أن يكون بين أبناء المجتمع قواسم مشتركة من التاريخ واللغة ، الأمر الذي يطرح العديد من التساؤلات المرتبطة بالتربية من أجل المواطنة ، لعل من أبرزها وأكثرها إلحاحاً ما يتعلق بتعليم اللغة وتعليم التاريخ بحسبانها يمثلان أهم القواسم المشتركة المطلوبة لتحقيق الهوية الوطنية المنشودة . وعلاجه ، فإن السؤال الذي عادة ما يثار قبل ما سواه من الأسئلة هو : ما الذي يتعين أن تكون عليه لغة التعليم في المدارس ؟

تؤكد الأدبيات أن الحاجة إلى بناء وترسيخ هوية وطنية مشتركة يُحتم على الدولة أن تعتمد لغة موحدة للتعليم ، وأن تفرض هذه اللغة على جميع أبناء الوطن . بالطبع فإن مثل هذه السياسة سوف تلقى إعتراضاً ورفضاً بل ومقاومة - كما هو حاصل بالفعل - من قبل الجماعات الانفصالية التي أشرنا إليها سلفاً . في هذا السياق - واعتماداً على بعض المفاهيم والحقائق في ميدان العلوم السياسية - يمكن النظر إلى الدول التي تعاني من مشكلات الجماعات الانفصالية بحسبانها دولاً متعددة القوميات (وليست دولاً قومية) ، وعليه فإن فرض لغة موحدة للتعليم المدرسي على تلك الأقليات من شأنه أن يضعف الوحدة الوطنية بأكثر مما يدعمها ويرسخها . ولعل هذا هو ما يفسر الرأي المستقر في أدبيات الفكر السياسي بأن صيغة الفيدرالية هي أنسب الصيغ لمثل تلك الدول متعددة القوميات ، بحيث يكون لكل قومية منها سلطة الحكم الذاتي ، ومن ثم تنتسب إلى تاريخها الذي تفخر به ، وإلى لغتها القومية التي تعتر بها .

وعلى هذا الأساس ، فإن التربية من أجل المواطنة في المجتمعات متعددة القوميات يصبح لها وظيفة مزدوجة : (١) أن تعمل على تنمية وترسيخ الهوية الوطنية لكل قومية على حدة اعتماداً على التاريخ الخاص بها ، وعلى اللغة المشتركة بين أبنائها ، (٢) وأن تعمل - في الوقت نفسه - على تنمية نوع من الهوية الوطنية المشتركة التي تتجاوز حدود القوميات المتعددة *transnational identity* لتجمع هذه القوميات في رباط وطني واحد . إن مثل هذا التصور يبدو من الناحية التنظيرية سبياً - إن لم يكن مغرقاً في المثالية - ، لأن الأحداث التي شهدتها العالم في السنوات القليلة الماضية من اقتتال وتصفية عرقية - ربما غير مسبوقه في تاريخ البشرية - بين القوميات المختلفة في يوجوسلافيا " السابقة " وما أسفرت عنه من تفتيت وانفصال لجمهورياتها ، وما شهدناه من انفصال " سلمى متحضر " بين التشيك والسلوفاك فيما كان يعرف من قبل " بجمهورية تشيكوسلوفاكيا " ، ناهيك عما شهدناه اليوم من احتقان سياسي متأزم في كندا وبلجيكا ، ومن اقتتال وأعمال عنف في أماكن عديدة كل ذلك يؤثر بما لا يدع مجالاً للشك على صعوبة - وربما استحالة - بناء وتنمية الهوية الوطنية المنشودة المجاوزة للقوميات المتعددة . وبناءً على ذلك ، يمكن القول : إن التربية سوف تظل قاصرة عن تحقيق ذلك الحلم في الدول متعددة القوميات .

إن ما تقدم من تحليل - رغم ما يتمتع به من واقعية ودقة - بسبب " إرباكاً " - كما تشير الأدبيات - لكل من النظرية السياسية والنظرية التربوية ، فكما سبق التأكيد على أن الهوية الوطنية لا تقتضي وجود مبادئ سياسية مشتركة بين المواطنين فحسب ، وإنما تقتضي - قبل

ذلك وبعده - أن يكون لدى أبناء المجتمع " مشاعر العضوية " ، و أن يجمع بينهم رباط من التاريخ واللغة ، وهنا يكمن مصدر " الإرباك " حين نجد أن تلك الضوابط والمحددات المكونة للهوية الوطنية لا تنطبق على بعض الدول ، الأمر الذي معه نعجز - أو بالأحرى نحار - في تصوير الوحدة الوطنية التي تنعم بها هذه الدول متعددة القوميات (بالطبع فإن نموذج الولايات المتحدة الأمريكية هو الذي يستحوذ على اهتمام المنظرين ، فهي ليست دولة متعددة القوميات فحسب ، وإنما يمكن القول : إن " التعددية " في كل شيء هي السمة الغالبة والمميزة)^(٩٠).

فإذا ما انتقلنا إلى المكون الثاني الذي يركز عليه بناء وتنمية الهوية الوطنية المنشودة وهو التاريخ المشترك ، الأمر الذي يثير جدلاً حول قضية تعليم التاريخ . فالتاريخ - كما يؤكد الفلاسفة - يؤخذ عقول وأجساد ومشاعر المواطنين ليتحركوا سوياً ، وليندمجوا في الحياة مشاركة وتشكيلاً وإسهاماً بدلاً من أن يعيشوا ، وكأنهم غرباء ، أو بدلاً من أن يحكم عليهم بالاعتراق التاريخي . والتاريخ يصنع ذلك من خلال معرفتنا ووعينا بتلك " الأصوات العظيمة " التي أحرست في الماضي ، وفُرِضت عليها العزلة ، وحُكِم عليها بالاعتراق ، وأن نُعيد الحديث عن ذلك " الصمت " الذي حصل في الماضي ، والأ نسمح للصمت أن يفرض علينا مرة أخرى في الحاضر . على أن التاريخ - بحكم طبيعته وكما يؤكد الفلاسفة - لم يكن يوماً من الأيام - ولن يكون - مدينة فاضلة مثالية ، وإنما هو بالأحرى " غابة " ، فكما أن فيه صفحات زاهية بالمجد والكبرياء والفخر ، فإن به من الصفحات ما هو ملطخ بالسواد ومغمم بالانكسار وحافل بمشاعر الخزي ، الأمر الذي يصبح معه التاريخ وكأنه دابوس نحاول الاستيقاظ منه " على حد " نيدالوس " *Dedalus* : أولم تكن النكسة العربية عام ١٩٦٧م كابوساً أرق الضمير العربي حاول الاستيقاظ منه وتجاوز آثاره وبداعياته ، أولم تصبح حرب فيتنام كابوساً " مزماً ومرصياً " يصارعه الضمير الأمريكي محاولاً الاستيقاظ منه والتحرر من عقاله وقيوده إلى اليوم^(٩١).

^(٩٠) في محاولة لبناء " الهوية الوطنية " ، تتوحد الأمريكيون ما عرف بسياسة " بوتقة الانصهار " *melting pot* بمعنى أن تقطع هو البوتقة التي فيها وعن طريقها يتم " تذيب " كل تلك التعدديات وتشكيلها في نمط واحد ، ولكنهم سرعان ما تبينوا عجز هذه السياسة وفشلها في تحقيق المراد . وهكذا جرت محاولات أخرى عديدة ، ليصل الأمريكيون في نهاية المطاف إلى قناعة مؤداها أنهم " أمة متعددة الأمم " *a nation of nations* ، وإذا كان التاريخ لا يساعدهم لبناء " هوية التاريخ " ، فإن المستقبل بما ينطوي عليه من ضرورات الرباط وما يتضمنه من مقتضيات البقاء يصبح لیسماً " لصناعة " الهوية المنشودة (من الأمور التي تحتاج تفكيراً وتنظيراً ما نراه من مظاهر وما تلمسه من مشاعر عقب أحداث ١١/٩/٢٠٠١) .

^(٩١) لمزيد من التفصيل و " المنعة العقلية " بموضوع فلسفة التاريخ ، يمكن الرجوع إلى الكتاب " الخلد " :

Hans Meyerhoff, ed. *The Philosophy of History In Our Time*. New York : Anchor Books , 1959.

وهكذا تطرح طبيعة التاريخ سؤالاً دقيقاً يتعلق بقضية التربية من أجل المواطنة : أي صفحات التاريخ - إذن - هي التي سوف نعلمها لأبنائنا في المدارس ؟ . يرى بعض المفكرين أن التاريخ يلعب دوراً هاماً وخطيراً في بناء المواطنة وتنميتها حين يُقدّم للمتعلم " بشكل يثير في النفس مشاعر المهابة والتبيل ، ويتفسير يضيفي أو يخلع عليه الصفة الأخلاقية ، وكان التاريخ أشبه ما يكون " بمتحف " لأبطال وزعماء الأمة الذين ناضلوا من أجل الشرعية والمسيادة في كل مناحي الحياة ، ومن ثم فإنهم الأحق والأجدر بالاعتداء والتأسي " (Galston , 1991: 244) وهكذا - باختصار شديد - يصبح للتاريخ دوراً في بناء وتنمية وترسيخ المواطنة حين يتم تعليمه للصغار بحسبانه الركيزة والأساس لتنمية مشاعر الكبرياء والفخر واستئارة الوجدان الوطني لدى المتعلم .

وفي مقابل ذلك التصور ، هناك من يرى أن تقديم التاريخ للصغار - على النحو السابق - ما هو إلا " تزيف للتاريخ " لاقصاره على وجه واحد فقط ، مع الإغفال المتعمد لتلك الصفحات المجلّة بالانتكاس والخزي ، ومن ثم فإنهم يرون ضرورة أن يتضمن تعليم التاريخ تقديم الوجه الآخر مهما كان محتواه - ومهما كانت قساوته - صوناً للذاكرة الوطنية ، وتعميقاً لمسئوليات المواطنة . وذلك انطلاقاً من حكمة التاريخ البليغة التي تقول إن من لا يتعلم من أحداث ووقائع التاريخ محكوم عليه أن يعيدها مرة أخرى ، وأن ما يصنعه جيل من الأجيال قد يضيعه الجيل الذي يليه ، حسب توصيف فيلسوف التاريخ الأشهر " توينبي " Toynbee . على أنه من الأمانة هنا أن نشير إلى أن أصحاب الاتجاه الأول لا يغفلون ولا ينكرون ذلك الوجه " القبيح " للتاريخ ، إلا أنهم يصرون على ضرورة وأهمية أن يتعلم الصغار ذلك الوجه " المشرق " كأساس وكبداية لبناء وتنمية وترسيخ المواطنة والهوية الوطنية المرجوة ، وذلك قبل أن ندفع به ليقوص في تلك الصفحات " القبيحة " .

إن هذا الجدل الدائر حول تعليم التاريخ من شأنه أن يُلقي بظلاله - حتماً - على موضوع التربية من أجل المواطنة . ومن ثم فلو أخذنا بوجهة النظر الأولى ، فإن تعليم التاريخ كأساس لبناء وتنمية المواطنة والهوية الوطنية قد يزعزع ويقوض أحد أهداف التربية من أجل المواطنة ونعني به تنمية قدرة المتعلم على التفكير المستقل والناقد في أحوال المجتمع وقضاياها . علاوة على ذلك ، فإن التنمية للصحة لفضائل المواطنة تحتم ضرورة أن نسير بصراحة وأمانة كيف كانت تلك الفضائل غائبة أو مغيبة في فترات من تاريخنا الوطني ، كما أن تعلم الأطفال للمعنى الحقيقي لمشاعر التحضر والكرامة ، وكذا مشاعر

الحصافة والتعقل (بعض مقومات المواطنة)، ليبدو بعيد المنال حين نُقَمِّم لأطفالنا نماذج من الرموز التاريخية ممن لم يكن لهم موقف من الظلم والاستبداد على زمانهم ، ونقدمهم كنماذج يقتدي بها في مجال الحقوق والفضائل المدنية (Callan , 1993) فضلاً عما نقدم ، فإن تعليم التاريخ بحسبانه " متحفاً " لأبطال وزعماء الأمة في الدول متعددة القوميات مع إغفال وتجاهل تلك الصفحات " القبيحة " التي تعرضت لها بعض الأقليات في فترات تاريخية سابقة (ما حدث مع الهنود الحمر ، ومع السود في الولايات المتحدة مثلاً) من شأنه أن يُحدث نتائج عكسية ، ونعني بذلك زعزعة وتقويض الوحدة الوطنية ، حيث يشعر أبناء تلك الجاليات أو الأقليات بالمهانة جراء الإغفال - إن لم يكن للتشويه - المتعمد لمعاناتهم ولضلالهم الوطني في كتب التاريخ التي يتعلمها الصغار في المدارس .

لكل تلك الاعتبارات ، فإنه يصبح من الواجب والضروري في آنٍ معاً أن يكون تعليم التاريخ كركيزة وكسبيل لبناء وتنمية المواطنة والهوية الوطنية المنشودة وترسيخهما ، قائماً على الصدق والموضوعية والنزاهة ، حينئذٍ - فقط حينئذٍ - سوف تنمو لدى الصغار مشاعر الاعتزاز والفخر بالمنجزات التي تحققت والأجاد التي سطرت ، كما سينمو لديهم - في ذات الوقت - مشاعر الأسى والخجل من تلك للكبوات والإخفاقات التي شهدتها تاريخهم . عندها - فقط - سوف " يتوحد " الطفل مع تاريخ أمته ، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تحقيق نوع من السلام الاجتماعي ومن ثم الوحدة الوطنية المنشودة .

وهكذا يصل بنا التحليل إلى ذروة الأمر وسنائه ، لأعيد التأكيد على أن التربية من أجل المواطنة لا تعني - ولا ينبغي أن يتصور أحد أنها تعني - مجرد تعليم الأطفال الحقائق الأساسية المتعلقة بمؤسسات الدولة فضلاً عن المبادئ والقواعد الدستورية المنظمة والحاكمة لكل مناسط الحياة ، أو أن نلقنهم دروساً في المواطنة وأوارها وواجباتها ، أو أن نشرح لهم أهمية وقيمة التماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية... إلى ما سوى ذلك من موضوعات ، ولكن التربية من أجل المواطنة تعني - في الأساس وقيل كل شيء - أن نغرس وننمي ونعزز في عقول ووجدان أبنائنا تلك الفضائل والعادات والمهارات والاتجاهات الضرورية لبناء المواطن . فالمسألة - إذن - أكبر وأعمق وأوسع من مجرد تعليم الصغار مادة دراسية هنا ، أو جزءاً من مادة دراسية هناك .

أما بعد ...

فإن ما تقدم يمثل محاولة للنظر العقلي في قضية هي أخطر وأهم القضايا على الإطلاق : قضية إعداد وبناء المواطن ، الذي هو أساس وركيزة أمن الوطن وسلامته حاضراً ومستقبلاً . وعليه ، فقد كان من الضروري " ملامسة " العديد من المفاهيم والأفكار الحساسة والبالغة الأهمية ، والتي يأتي في مقدمتها " مفهوم المواطنة " ، ما الذي يعنيه ، وما الذي يتطلبه ، وما الضرورات التي يتعين الانتباه إليها ، ذلك أننا إن عجزنا عن تقدير كل ذلك فضلاً عن الوفاء به ، فإننا نغامر بمستقبل الوطن . إن تناول " الصحيح " و " الأمين " لمفهوم المواطنة حتم ضرورة النظر العقلي في مسألتين هما " جوهر المواطنة وصميمها " ، أعني بذلك مسألة " الهوية الوطنية " التي إن تأكلت أو سقطت - لا قدر الله - فماذا يبقى بعد ؟ وما قيمته وما جدواه ؟ ، ومسألة " الوحدة الوطنية " التي هي صمام الأمان لحاضر يستعصي على التهديد ، ومستقبل آمن من شرور المتربصين والطامعين .

ولم تكن التربية بعيدة خلال محاولة النظر العقلي تلك ، معاذ الله أن يكون ذلك ، فنورها مركزي ومحوري ، حيث لا يمكن الاستغناء عنه أو التقرير فيه ، كما لا يمكن تجاهله أو إغفاله ، ولا يمكن تغييبه أو التجرؤ على تهميشه ، وإلاً لأصبحنا - لا قدر الله - كمن حكم على نفسه بالموت والفناء !. إن التربية - في أدق مضامينها - هي مفتاح الأمن الوطني .

ومع التسليم بكل شيء ، فلسوف يبقى لدى سؤال " حائر " : نرى هل سيكون لهذه الرؤية من صدى ؟!

المراجع

- 1- **Aspin, D.** "Autonomy And Education". In *Education, Autonomy And Democratic Citizenship: philosophy in a changing world* . edited by D. Bridges . London : Routledge , 1997 .
- 2- **Callan, E.** "Beyond Sentimental Civic Education". *American Journal of Education* 102 (1993) : 190 - 221 .
- 3- **Callan, E.** "Common School for Common Education". *Canadian Journal of Education* 20 (1995) : 251 - 271 .
- 4- **Emler, N. and S. Reicher** "Orientations to Institutional Authority in Adolescents". *Journal of Moral Education* . 16. no.2 (1987) : 108 - 116.

- 5- Enslin, P.; S. pendlebury ; and M. Tjiattas .“ Deliberative Democracy. Diversity and the Challenge of Citizenship”. *Journal of Philosophy of Education* 35, no.1 (2001): 115 – 130 .
- 6- Fierlbeck, K. “Redefining Responsibilities: The Politics of Citizenship in the United Kingdom”. *Canadian Journal of Political Science* 24 , no. 3 (1991): 575 – 583 .
- 7- Galston, W. *Liberal Purposes: Goods, Virtues , and Duties in the Liberalstate*. Cambridge: Cambridge University Press.1991 .
- 8- Glendon, M. *Rights Take: The Impoverishment of Political Discourse* . New York : Free Press , 1991.
- 9- Gutmann, A. *Democratic Education* . Princeton, NJ: Princeton University Press, 1987 .
- 10- Halstead, J. “ Muslim Schools and the Ideal of Autonomy ”. *Ethics in Education* 9, no.4 (1990): 4 - 6 .
- 11- Heater, D. *Citizenship : The Civic Ideal in World History Politics and Education* . London : Longman, 1990 .
- 12- Heater , D. *What Is Citizenship ?* London : Polity Press , 1999.
- 13- Kymlicka, W. *Multicultural Citizenship : A Liberal Theory of Minority Rights*. London: Oxford University Press, 1995.
- 14- Kymlicka. W. “Education For Citizenship”. In *Education in Morality*. edited by J. M. Halstead and T. McLaughlin. New York : Routledge , 1999.
- 15- Macedo, S. *Liberal Virtues : Citizenship, Virtue and Community* London : Oxford University Press , 1990 .
- 16- McLaughlin, T. H. “Citizenship, Diversity and Education”. *Journal of Moral Education* 21 no.3 (1992 a): 235 – 250.
- 17- McLaughlin, T. H. “The Ethics of Separate Schools ”. In *Ethics. Ethnicity and Education*, edited by M. Leicester and M. Taylor. London : Kogan Page , 1992 b.
- 18- McLaughlin, T. H. “Citizenship Education in England : The Crick Report and Beyond”. *Journal of Philosophy of Education* 34, no.4 (2000): 541 – 570 .
- 19-Miller, D. *On Nationality* . London : Oxford University Press. 1995.

- 20- Mulgan, G. "Citizens and Responsibilities". In *Citizenship*, edited by G. Andrews. London: Lawrence and Wishart, 1991 .
- 21- Nelson, J. "The Uncomfortable Relationship Between Moral Education and Citizenship Instruction ". In *Moral Development and Politics*, edited by R. Wilson and G. Schochet . New York : Praeger , 1980 .
- 22- Norman, W. "The Ideology of Shared Values". In *Is Quebec Nationalism Just?*, edited by J. Garens. Montreal: Mc Gill – Queen's University Press, 1995.
- 23- Okin, S. "Women , Equality and Citizenship". *Queen's Quarterly* 99, no.1 (1992): 56 – 71.
- 24- Oldfield, A. "Citizenship: An Unnatural Practice". *Political Quarterly* 61 (1990) : 177 - 187 .
- 25- Paris, D. " Moral Education and the ' Tie that Binds' in Liberal Political Theory". *American Political Science Review* 85, no.3 (1991) : 875-901.
- 26- Rawls, J. *Political Liberalism*. New York : Columbia University Press. 1993.
- 27- Spinner, J. *The Boundaries of Citizenship : Race , Ethnicity and Nationality in the Liberal State*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1994 .
- 28- Strike, K. "On the Construction of Public Speech : Pluralism and Public Reason" *Educational Theory* 44, no.1 (Winter 1994):1– 26.
- 29- van Gunsteren, H. "Notes towards a theory of citizenship". In *From Contract to Community*, edited by F. Dallmayr . New York : Marcel Decker, 1978 .
- 30- Walzer, M. "The Civil Society Argument" In *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*, edited by C. Mouffe. London : Routledge, 1992.



تصور مقترح لتفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال في ضوء الخبرات الأجنبية

د. رانيا عبد المعز على الجمال^(١)

❖ مقدمة :

تعتبر دراسة الطفولة والاهتمام بها من أهم المعايير التي يُقاس بها تقدم المجتمع وتطوره..
فمرحلة الطفولة من أهم وأخطر مراحل النمو في حياة الإنسان حيث تُوضع فيها الأسس والركائز
التي تُقام عليها شخصية الفرد في كثير من جوانبها المختلفة، وتلعب التربية فيها دوراً بارزاً.

في الواقع، إن تحقيق غايات وأهداف المجتمع - بعيدة المدى - الذي يحتاج إلى إعداد
أجيال واعية ومتميزة في عطائها، يتطلب بالضرورة الاهتمام بالطفل في مرحلة الطفولة المبكرة
حيث إن أطفال اليوم سيصبحون ويعملون في القرن الحادي والعشرين في عالم سيتزايد فيه دوماً
التعقيد والتكامل والتعرض للتحويلات السريعة، وليس النمو السكاني والقيود الاقتصادية وبنى
العمالة المتغيرة، وتدهور البيئة والتقدم بالغ الأثر للعلم والتكنولوجيا، وازدياد إنتاج المعارف
والمعلومات وتبادلها، سوى بعض الظواهر التي سيتعين على المجتمعات أن تواجهها^(٢).

لقد كانت الأسرة هي الجهاز الذي استأثر بالتربية المقصودة منذ فجر التاريخ، وظل الأمل
كذلك حتى تعقدت الحياة الاجتماعية وظهرت الحاجة إلى التخصص في أداء الخدمات فقامت
المدرسة لتتوب عن الأسرة في تربية وتعليم النشء، وقد اقتضت وظيفتها التربوية توثيق الصلة
بين الأسرة والمجتمع المحلي. وبإنشاء المدرسة لتتوب عن المجتمع في تربية أبنائه وتعليمهم
أنيطت بها تلك المسؤولية وأغفلت أكثر المجتمعات أهمية المشاركة بين المدرسة والأجهزة
المختلفة في المجتمع المحلي في تأدية الأدوار المنوطة بها مما نجم عنه هبوط في أداء المدرسة
لمسؤولياتها حيث وجدت نفسها وحيدة في الميدان، بينما المسؤولية مشتركة بين أولياء الأمور
والمعلمين^(٣). وإن كان قد بدأ في العقود الأخيرة إعادة تقويم لدور الآباء وتزايد ملحوظ في
المطالبة بمشاركة أكبر للوالدية في المدرسة.

^(١) باحث بشعبة بحوث السياسات بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

وقد جاء المؤتمر العالمي حول التربية للجميع الذى عقد فى مارس ١٩٩٠ ليضع مرحلة الطفولة المبكرة فى قمة أولويات السياسة العامة فى كل البلدان، كما أكد على أهمية تدعيم دور المشاركة الوالدية، فقد نصت المادة السادسة منه على أن "ينبغي أن تُنتج المعارف والمهارات التى تُحسّن بيئة التعلم للأطفال ضمن البرامج المحلية لتعليم الكبار، ذلك أن تربية الأطفال وتربية آبائهم أو من يرعونهم يُعزّز كل منهما الآخر، كما ينبغي استخدام هذا التفاعل لخلق بيئة تعلم نابضة بالحياة ومفعمة بالدفء للجميع"^(٣).

وفى أحد التقارير الدولية الحديثة ما يؤكد الاهتمام بالمشاركة المجتمعية حيث يؤكد أن الآباء وقيادات المؤسسات التعليمية والمعلمون هم الأطراف الفاعلة الرئيسة التى تسهم مع غيرها فى نجاح الإصلاحات التربوية من خلال إقامة التزاماً قوياً بينهم وعمل حوار مستمر وأشكال مختلفة من المساعدة الخارجية^(٤).

وفى الولايات المتحدة الأمريكية، ركزت أهداف التربية الوطنية فى وثيقة أمريكا ٢٠٠٠م - استراتيجية للتربية - على وجوب إقامة شراكة بين الآباء والمدرسة، وأن يكون كل أب أو أم فى أمريكا المعلم الأول لأطفاله. كما ناشدت الاستراتيجية الأمريكية الآباء بمساعدة الأبناء فى المنزل وتحفيزهم للوصول إلى أعلى المستويات من التحصيل الدراسى^(٥).

وضمن هذا الاهتمام، صدرت بفرنسا وثيقة خريف ٢٠٠١م، هدفت إلى إشراك الآباء فى القراءة المشتركة مع أطفالهم بالروضة، واكتساب اللغة عبر أنشطة الحياة اليومية، والتعبير عن أنفسهم وتبادل الحديث مع الآخرين، كل هذا من خلال تشجيع الآباء على الإنصات لقراءة أطفالهم بشكل منتظم يومياً، وفى الوقت نفسه يقرأ معه الأب بصوت مرتفع أو يماضيه فى الكلمة التى يعجز عن قراءتها بنفسه. الأمر الذى يؤثر إيجابياً على نمو كفاءة الاتصال لدى الصغار^(٦).

وتشهد مصر منذ بداية التسعينيات دعوة ملحة تتضح فى الخطاب الرسمى تؤكد على ضرورة المشاركة الوالدية فى المدرسة، حيث يؤكد السيد وزير التعليم باستمرار أهمية دور الآباء فى دعم التعليم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذها، والتأكد من تحقيقها للأهداف التعليمية^(٧).

كما تؤكد الجهود التى تبذلها السيدة قرينة الرئيس فى مجال تنمية الطفولة المبكرة على دور الأسرة والمجتمع وتأهيل الطفل لبدء مرحلة التعلم، وتؤكد كذلك عدم انحصار هذه الجهود

فى إطار المؤسسات التعليمية والاجتماعية فقط، إنما يجب أن تتسع لتأخذ شكل رسالة متكاملة لتوعية الآباء والأمهات بجدوى تلك المرحلة، وتعريفهم باحتياجات أطفالهم^(٨).

فالتعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة بالتحديد يستقى محتواه من الحياة ومن تعلم مهاراتها من المحيطين بالطفل، لذا فإن تعليم أفراد الأسرة وتعزيز مشاركتهم مع المعلمين يعتبر حجر الزاوية فى برامج الطفولة المبكرة. فالمشاركة الوالدية الفعالة مع المعلمين يجب أن تكون جزءاً أساسياً من البرنامج، فإذا كان المعلم خبيراً فى تنمية الطفل فيما يتعلق بحجرة الدراسة، فالوالدان خبيران فيما يتعلق بالمنزل وثقافة المجتمع وقيمه وأهدافه^(٩).

ومن المتعارف عليه أن التكامل والتفاهم بين الأسرة والمدرسة ينجح فى حالة الاستثمار الأمثل لكل منهما، فالمدرسة لديها الخبرة العلمية المتميزة والأسرة لديها المعلومات والإمكانات، وهى قد تكون عاملاً مساعداً أو معاوفاً لأداء المدرسة، وفى ضوء ذلك فالعلاقة بين المدرسة والأسرة يجب أن تكون علاقة ذات طرفين يرتبط كل منهما بالآخر^(١٠).

وفى ظل الاتجاه الذى أخذ يشيع عالمياً منذ عقد الثمانينيات حول قيمة التشاركية أو الشراكة بين الأسرة والمؤسسة التعليمية، وكذلك فى ظل ما شهدته التربية فى الآونة الأخيرة من عديد من التغيرات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية السريعة والمتلاحقة، كان لهذه التغيرات انعكاس على زيادة الطلب على التعليم بصفة عامة، وعلى رياض الأطفال بصفة خاصة.

ومن ثم فقد حدثت فى السنوات الأخيرة زيادة مطردة فى أعداد رياض الأطفال بمصر، فبينما كان عدد هذه المدارس ٣٥٢٧ مدرسة عام ٢٠٠٠/٩٩م أصبح عدد مدارس الحضانه ورياض الأطفال فى عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢م (٤٧٦٣). ولقد وكتب نمو عدد المدارس والقصول نمواً فى عدد التلاميذ الملتحقين بهذه المدارس فبينما كان الإجمالي ٣٥٤٤٣٥ عام ٢٠٠٠/٩٩م أصبح فى العام الدراسى ٢٠٠٣/٢٠٠٢م ٤٤٦٣٤٦ تلميذاً^(١١).

وقد كان من المنتظر أن يستتبع هذا التطور تغيرات متوقعة فى دور الأسرة وتعاونها مع رياض الأطفال، حيث يُعد تعاون الآباء ومشاركتهم بمثابة المفتاح الأساسى فى نجاح برامج طفل ما قبل المدرسة، فالتوجه الصائب الآن يؤكد أهمية مشاركة الأسرة والمدرسة فى تربية الأبناء.

❖ الدراسات السابقة :

على الرغم من تعدد وتنوع البحوث والدراسات التي تناولت مرحلة رياض الأطفال سواء العربية منها أو الأجنبية إلا أن هناك قلة في الدراسات التي تطرقت لموضوع المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال بشكل مباشر. لهذا تناولت الباحثة أهم الدراسات التي ترتبط بشكل أو بآخر بالدراسة الحالية ، وفيما يلي عرض لأهم تلك الدراسات.

أولاً: الدراسات العربية :

- ١- دراسة بيومي محمد ضحاوي (١٩٨٨)^(١٦) حول التوازن المفقود بين الأسرة والمدرسة توصي بضرورة إقامة العلاقة الوثيقة بين الطرفين البيئة المنزلية والمدرسية ودراسة الإمكانيات والموارد المتاحة في كل بيئة، وجعله الأساس في التطبيق العملي ثم التحرك من المؤلف والتقليدي إلى الجديد والمقبول.
- ٢- وفي دراسة حسين عبد الله بدر (١٩٩٠)^(١٧) عن أساليب التعاون بين المدرسة والأسرة وعلاقتها بالمجتمع المحلي في دولة البحرين ، توصلت إلى أنه في مقدمة هذه الأساليب لتحقيق التعاون المنشود أسلوب اليوم المفتوح، وأن أكثر أدوات الاتصال بالأسرة استخداماً من قبل المدرسة هي الهاتف ، يتلوها رسالة بيد الطالب تسلم إلى ولي الأمر أو رسالة بالبريد .
- ٣- بينما هدفت دراسة لورنس بسطا زكري (١٩٩٠)^(١٨) إلى تعرف التعاون بين المدرسة والبيت أساليبه ومعوقاته في دولة البحرين. وقد أوضحت النتائج أن أساليب التعاون محدودة جداً وممتلئة في بعض المدارس باليوم المفتوح، كما كشفت الدراسة عن أسباب تعوق هذا التعاون من أهمها: أسباب تتعلق بظروف بعض الأسر مثل حجم الأسرة من حيث عدد الأبناء، والوضع الاقتصادي والتعليمي لبعض الأسر، وكذلك الوضع الاجتماعي مثل انفصال الوالدين أو حالات الطلاق. هذا إلى جانب المواعيد غير المناسبة التي تحددها المدرسة للاجتماع بأولياء الأمور وغيرها.
- ٤- أما سوزان م. سواب (١٩٩٥)^(١٩) فقد ركزت دراستها على كيفية تنمية المشاركة بين المنزل والمدرسة لما لها من أثر كبير على تحصيل الأطفال، كما تناولت الدراسة استعراضاً لبعض المعوقات لمشاركة الآباء الفعالة في العملية التعليمية، وتحديد العناصر الأكثر أهمية في توطيد المشاركة بين البيت والمدرسة وهي: خلق نظام ثنائي الاتجاه، تحسين التعليم بين

البيت والمدرسة، وتوفير الدعم المتبادل، وصنع القرارات المشتركة. واقترحت المؤلفة في النهاية بعض النماذج التي ترى أنها فعالة في تحقيق المشاركة مثل نموذج كומר الذي يهتم بإشراك الآباء في إدارة المدرسة وعملياتها التعليمية.

٥- بينما هدفت دراسة نادية يوسف كمال (١٩٩٧) ^(١٦) إلى تعرف ماهية المشاركة الوالدية في ضوء بعض الخبرات الأجنبية للاستفادة من تلك الخبرات في وضع تصور مقترح قد يساعد على تحقيق مشاركة والدية فعالة في مصر من خلال التعرف على تحديد مفهوم المشاركة الوالدية وأهميتها، والتعرف على نشأتها وتطورها، وعرض أساليب المشاركة الوالدية في المدرسة وأهم معوقاتها، وقد اختتمت الباحثة دراستها بطرح مجموعة من التوصيات من شأنها وضع حلول ومقترحات مناسبة لجوانب الضعف التي كشفت عنها الدراسة.

٦- ولتعرف أهم مشكلات رياض الأطفال كما تتركها المعلمات في جمهورية مصر العربية جاءت دراسة منى أحمد الأزهرى وثناء يوسف الضيع (١٩٩٧) ^(١٧) حيث طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٧٦٠) معلمة رياض أطفال في بعض المحافظات (القاهرة - الإسكندرية - بورسعيد - المنيا - الغربية) وأظهرت النتائج أن من أهم مشكلات العمل برياض الأطفال التي وردت في المرتبة الخامسة هي عدم مشاركة أولياء الأمور مع الروضة وتعاونهم في تربية الأطفال بالطرق التربوية الصحيحة.

٧- وقد قدمت دراسة عيد على محمد حسن (١٩٩٩) ^(١٨) برنامجاً مقترحاً لتفعيل دور أولياء الأمور في العملية التعليمية والتي أجريت على عينة من المعلمين وأخرى من أولياء الأمور، كشفت عن موافقة عالية من قبل المعلمين وأولياء الأمور على وجوب تعزيز عملية التعاون القائمة بينهم وتفعيلها لصالح العملية التعليمية، كما بينت الدراسة الحاجة لدى كل من المعلمين وأولياء الأمور إلى برنامج في تثقيف للوالدين وتذليل عقبات التعاون بينهم وبين المدرسة وتفعيل أدوارهم بما يخدم الأبناء.

٨- كما كشفت دراسة فاطمة يوسف المعضادى (٢٠٠٠) ^(١٩) عن مدى إدراك الوالدين لأهمية المشاركة في العملية التربوية لطفل ما قبل المدرسة بدولة قطر، وأن هناك ارتفاعاً عاماً في استجابات الوالدين بتزايد أهمية المشاركة الوالدية في هذه المرحلة. وترى نسبة كبيرة من أفراد العينة أن معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بحاجة إلى التدريب في التعامل الإيجابي مع الوالدين لتحقيق التعاون المنشود، وعلى هيئة الروضة تقع مسئولية تفعيل المشاركة الوالدية عن طريق إيجاد آليات فعالة تسترعى اهتمامات الوالدين.

٩- أما دراسة حياة المجادى وفرملوى (٢٠٠٣) ^(٢٠) حول أساليب مشاركة الوالدين في برنامج رياض الأطفال في دولة الكويت أوضحت النتائج أن إدارة الروضة ممثلة في المشرفات المعينات والمعلمات تتفق على ضعف مشاركة الوالدين في برنامج الروضة بصفة عامة، وأن القوانين واللوائح المنظمة للمشاركة الوالدية في أنشطتها التعليمية لا تفي بحاجات الأطفال، كما أن الروضة لا تتيح للوالدين أساليب كافية ومتنوعة لمشاركة الوالدين في أنشطتها التعليمية حيث أن الأساليب المستخدمة حالياً تأخذ الطابع الرسمي ولا تدمج بمعلومات كافية عن أطفالهم ، ولا تعطيهـم الفرص الكافية للمشاركة في أنشطة وبرنامج الروضة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية :

١٠- دراسة (OCDE (1997) ^(٢١) (منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي لدول غرب أوروبا) قد خصصت لدراسة العلاقات بين الأسرة والمدرسة في تسع دول OCDE، وقد هدفت الدراسة إلى عرض المشكلات الرئيسية للتعاون الحالي بين الأسرة والمدرسة من خلال استعراض حقوق وواجبات الوالدين بالنسبة لتعليم أبنائهم، وأهم الدوافع التي تحث على تنمية استراتيجيات الشراكة الجماعية والفردية للأباء، وتحليل أهم أساليب المشاركة بين الأسرة والمدرسة في الدول التسع المشاركة في المنظمة، وقد اهتمت الدراسة بتقديم توصيات لتحسين وتطوير أساليب وطرق التعاون القائمة بين الأسرة والمدرسة، كما عرضت لبعض الأمثلة لشراكات ناجحة في بعض الدول.

١١- أجرت (Lorçerie (1998) ^(٢٢) دراستها لتعرف مدى التعاون بين الآباء والمعلمين من خلال مدخل غير نفسي . وقد أوضحت الدراسة أن العلاقات بين المعلمين والآباء على مر السنين كانت كالتالي : الانعزال أولاً وبعد المسافة ثم شراكة ، وأخيراً رضا وإشباع حول الآباء إلى " زبائن " أو " عملاء " للنظم التعليمية جعلهم يطالبون بالمساواة والفعالية . كما بينت عينة الدراسة أنه لتفعيل التعاون بين المعلمين والآباء ينبغي محو أمية الأمهات ، وتزويد الآباء بمعلومات أكثر عن المدرسة ، وعمل برامج تثقيفية للآباء .

١٢- أما دراسة (Pujol & Gontier (1998) ^(٢٣) هدفت إلى تعرف ما تمثله المدرسة لدى الآباء تبعاً لدرجة مشاركتهم بها وذلك من خلال دراسة آراء مجموعتين من الآباء. وقد

أظهرت النتائج أن الآباء المتضامنين تمثل المدرسة لهم وسط تطبيع اجتماعي إضافي مكمل للأمرة، أما الآباء الأقل تضامناً فالمدرسة تمثل لهم مكان للمعارف والقيم فقط. كما كشفت الدراسة عن أن طلب الشراكة أو المشاركة يحتاج إلى إدراك ووعي جيد للتنظيمات الكائنة والموديلات التربوية الموجودة بالمجتمع وليست بالضرورة نقلاً عن خبرات أجنبية أخرى.

- ١٣- ولتقريب الآباء من المدرسة أجرى (Leroy (1999) ^(٢٤) دراسة هدفت إلى تحليل المبادرات المتخذة من قبل الفريق التربوي لحث الآباء وتشجيعهم للمشاركة مع المدرسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الاتصال مع الآباء تحت صيغة واضحة ومحددة يمكن أن يقود إلى حوار بناء وتبادل في المعلومات دون خلط في الأدوار والوظائف لكل طرف. هذا فضلاً عن أن ازدياد العلاقات الإيجابية بين المدرسة والأسرة يؤدي إلى جعل الآباء أكثر قرباً من المدرسة ويسهم في إعداد استراتيجيات للتعاون مع المدرسة ومراقبة الآباء.
- ١٤- وفي مجال العلاقة والتشارك بين أولياء الأمور ومعلمات رياض الأطفال خُصص عدد كامل من مجلة (AGIEM (1999) ^(٢٥) عن دراسات تناولت مربي ومربيات رياض الأطفال والمتغيرات الداخلة على الأسرة. وكانت من بين هذه الدراسات دراسة تناولت العلاقة بين الأسرة والروضة هدفت إلى تعرف أدوار كل من الآباء، والروضة والمعلمات، وكيفية إعداد الاستقبال بالروضة، وأدوات الاتصال المستخدمة (كراسة ربط، كراسة حياة، كتب للتقويم بالروضة) وفي الختام أكدت الدراسة على أنه لكي ينجح التعاون مع الآباء ينبغي أن يقام بصفة أساسية على الشراكة المبنية على التطوع لصالح الطفل وتتمركز حول تعلمه، كما بينت الدراسة أنه ينبغي أن يكون دور كل من المربين والمربيات والآباء واضحاً ومحدداً حتى لا يحدث خلط في الأدوار هذا كله بالطبع في مناخ من الاحترام والثقة المتبادلين.

- ١٥- بينما دراسة (Veronique (2000) ^(٢٦) التي هدفت إلى تعرف رأى أمهات الأوساط الشعبية بغرنا عن مدرسة رياض الأطفال. قام المؤلف بعمل استبيان في فصول رياض أطفال منطقة رعاية تربوية ذات أولوية (ZEP) وتم كذلك عمل ٣٦ مقابلة مع الآباء والأمهات. وقد كشفت نتائج الدراسة أن هناك بعض المواقف في إقامة علاقة أو صلة مباشرة مع معلمي الروضة من بينها بعد المسافة، كما أن الأمهات يشعرون بقلة أكبر في

التعاون مع المعاونات الإقليميات للمعطيات ATSEM . هذا إلى جانب اتفاق معظم أفراد العينة على أهمية وجدوى كراسة المعلومات Cahier d'information في الإجابة عن حسن متابعة وتقويم الطفل أولاً بأول وفي توطيد الصلة بين الأسرة والروضة.

١٦- وتناولت دراسة (Glasman 2001)^(٢٧) بعض أشكال التعاون وأساليب التدخل المختلفة للأسرة على مستوى المدرسة منها على سبيل المثال: مجلس الفصل، مجلس المعلمين، مجلس المدرسة، لقاءات مع المعلمين فردية وجماعية وغيرها. وهدفت الدراسة إلى تقديم بعض السبل للتكامل والاندماج مع الآباء. وقد أوضحت الدراسة في نهايتها أن أفضل صيغ الترابط مع الآباء : جعل الآباء شركاء بالمدرسة وصيغة العقد Contrat مع المدرسة كأداة لإدارة المساعدات المدرسية والاجتماعية. هذا بالإضافة إلى ما تم طرحه من مقترحات بشأن تحسين وتفعيل العلاقة مع الأسر.

١٧- وفي دراسة لاتحاد لجان الآباء بكندا (FCCPPQ, 2001)^(٢٨) قامت بعمل تقويم شامل للوضع الراهن لمشاركة الآباء في المدرسة، وكيفية تطوير هذه المشاركة. وتم تناول ذلك من خلال عرض حقوق وواجبات الآباء، واستعراض الأشكال الراهنة للمشاركة الوالدية في الحياة المدرسية. وقد خلصت الدراسة في نهايتها إلى أن مشاركة وتضامن الآباء في تعليم الأبناء بمقاطعة كيبيك بكندا جاءت بنتائج ايجابية واضحة وملموسة، حيث إن هناك ازدياداً في مشاركة الآباء مع المدرسة في الثلاثين عاماً الأخيرة، إلا أن هناك بعض التحفظات البسيطة التي قدمت لها الدراسة عديد من المقترحات لتفعيل المشاركة الوالدية في المدارس.

١٨- وفي دراسة (Glasman 2002)^(٢٩) حول العلاقات بين الأسرة والمدرسة هدفت إلى تعرف المشكلات التي تنعوق المشاركة بين أولياء الأمور والمدرسة من خلال الوقوف على مشاكل التربية الأسرية للطفل في عمر المدرسة، وتناول أنواع المشاركة التي ينتظرها المعلمون من الآباء، وأسباب سوء الفهم بين المدرسة والآباء من جهة، وبين الآباء والمعلمين من جهة أخرى. وقد اختتمت الدراسة بتقديم بعض المقترحات للتغلب على معوقات المشاركة وتفعيل دور الآباء داخل المدرسة.

١٩- وفي دراسة أجرتها (Reant - Maurin 2003)^(٣٠) هدفت إلى إيجاد وسائل وصيغ لتسهيل الاتصال بين الآباء والمدرسة. قُسمت الدراسة إلى عدة محاور وهي: دور الآباء

في المدرسة، ودور الآباء في المتابعة الدراسية، ومدى تكامل كل من هذين النموذجين التربويين (الوالدي، والمدرسي) وقد اختتمت الدراسة بتقديم مقترحات للتغلب على الصعوبات التي تنقل من التعاون الفعال بين الطرفين، كما ألفت الضوء على بعض الآليات الحديثة في تيسير الاتصال مع المدرسة وكيفية حدوث التكامل بين الدور الأبوي والدور التربوي.

٢٠- وقد هدفت دراسة (Guerdain 2003)^(٣١) إلى التعرف على الوضع الراهن لإعداد المعلمين للشراكة والتعاون مع الأسر، وذلك من خلال تعريف مبدأ الشراكة - الأسر - المدرسة، وتوضيح أهمية إعداد المعلمين للمشاركة، ومبررات كل من الآباء والمعلمين تجاه الشراكة والصعوبات التي تواجه ذلك من وجهة نظر كل من الآباء والمعلمين، كما تناولت الدراسة عرض الوضع الراهن للإعداد المتواجد قبل الخدمة أو أثناءها. واختتمت الدراسة بتقديم توصيات ومقترحات من شأنها وضع حلول للصعوبات التي تواجه الآباء والمعلمين لتحقيق الشراكة الفعالة فيما بينهما.

الجميعد والمختلف في الدراسة الحالية :

في ضوء استعراض الدراسات السابقة تبين أن هناك أوجه اختلاف بينها وبين الدراسة الحالية وأوجه شبه أحياناً أخرى، إضافة إلى استفادة الباحثة من هذه الدراسات بصفة عامة. وقد اختلفت بعض الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في موضوع الدراسة حيث تناول بعضها التوازن المفقود بين الأسرة والمدرسة بصفة عامة (بيومي محمد ضحاوي)، وأهم المشكلات برياض الأطفال كما تتركها المعلمات بجمهورية مصر العربية (منى الأزهرى وثاء الضبع). وبعضها اختلفت في المنهج، إذ اعتمدت على المنهج المقارن (دراسة نادية يوسف كمال، ودراسة OCDE منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي، ودراسة (Guerdain).

وتشابهت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في معالجتها للتعاون بين الأسرة والمدرسة بصفة عامة في بعض الدول العربية (دراسة لورنس بسطا زكري، وحسين عبد الله بدر، وحياة المجادى وفرماوى). إلا أن ليا من تلك الدراسات لم تتناول تفعيل للمشاركة بين الأسرة ومرحلة ما قبل المدرسة كدراسة ميدانية، كما تشابهت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في منهجية البحث والتي اعتمدت فيها على المنهج الوصفي التحليلي، فضلاً عن تشابهها في الأدوات المتمثلة في الاستبيان.

وبتحليل نتائج وتوصيلات الدراسات السابقة لوحظ اهتمامها بما توصلت إليه من نتائج يمكن إيجازها فيما يلي :

١. أوصت كافة الدراسات بضرورة التأكيد على أهمية المشاركة الوالدية كمدخل لتوثيق الصلة مع المؤسسة التعليمية بصفة عامة ورياض الأطفال بصفة خاصة.
٢. أوضحت بعض نتائج الدراسات قلة المشاركة الوالدية والتواصل مع المراحل التعليمية المختلفة، ويقل تأثيرها إذا ما قورنت بمراحل الطفولة المبكرة.
٣. ضرورة إيجاد قنوات اتصال مفتوحة في أى وقت بالطرق المختلفة بين الأسرة والروضة لتحطيم القيود المفروضة بينهما.
٤. نسبة كبيرة من معلومات مرحلة الطفولة المبكرة بحاجة إلى التدريب للتعامل الإيجابي مع الوالدين ليحدث التعاون المنشود.
٥. القوانين واللوائح المنظمة للمشاركة الوالدية في أنشطة الروضة لا تفي بحاجات الأطفال.

وبصفة عامة تؤكد نتائج الدراسات السابقة أهمية مشكلة الدراسة الحالية، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فيما توصلت إليه من نتائج وخاصة في تناول أهم أساليب المشاركة الوالدية في الروضة، وأهم معوقاتها، فضلاً عن الوقوف على بعض الخبرات الأجنبية المعاصرة في مجال المشاركة الوالدية مع المدرسة، والتعرف على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية للطفل، مع ضرورة التعاون بين المدرسة والروضة لتكملة القصور في وظائف ومسؤوليات كل منهما.

❖ مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة هذه الدراسة في أن المتخصص في شؤون التعليم ومجرباته يتبين أنه حتى الآن لم تتضح المشاركة الوالدية في المدارس المصرية بالصورة المرجوة، ومع وجود جهود مبذولة متعددة في مصر بالفعل في هذا المجال، والتي تهدف إلى توثيق العلاقة بين الآباء والمدرسة، إلا أنها لم تحتل بعد الموقع المرجو منها ولها^(٣٣).

فقد كشفت نتائج العديد من الدراسات^(٣٤) إلى أنه من أهم المشكلات التي تواجهها مرحلة رياض الأطفال اليوم - ضعف مشاركة المنزل مع الروضة في تربية هذه المرحلة بما يحقق فلسفتها وأهدافها، وقد يرجع ذلك إلى اعتقاد بعض الأسر الخاطئ أنه بدخول الطفل المدرسة قد انتهى دور الأسرة ، ويكون المدرسة هي المسؤولة عن تربية وتعليم الطفل .

ومن هنا ولكي يتم إتاحة الفرصة أمام أولياء الأمور للقيام بدورهم في مساعدة محلمات الروضة، ولتدعيم المشاركة والتعاون بين الطرفين، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي :

- كيف يمكن تفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال في مصر؟

وينبثق من هذا التساؤل الرئيسي عدة أسئلة فرعية كالتالي:

١- ما أدوار ومسؤوليات الأسرة، وما أهمية وأهداف ومبررات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال ؟

٢- ما الخبرات الأجنبية المعاصرة في مجال المشاركة الوالدية ؟

٣- ما أساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال بمحافظه الفيوم ؟

٤- ما معوقات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال بمحافظه الفيوم ؟

٥- ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال في ضوء الدراسة الميدانية وبعض الخبرات الأجنبية ؟

❖ أهداف الدراسة .

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١- التعرف على أدوار ومسؤوليات الأسرة، والتعرف على أهمية وأهداف ومبررات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال.

٢- التعرف على بعض الخبرات الأجنبية المعاصرة في مجال المشاركة الوالدية.

٣- التعرف على أساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال بمحافظه الفيوم.

٤- التعرف على معوقات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال بمحافظه الفيوم.

٥- تقديم تصور مقترح يمكن أن يسهم في تفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال في ضوء الدراسة الميدانية وبعض الخبرات الأجنبية.

❖ أهمية الدراسة :

تأتى هذه الدراسة في وقت تتعاظم فيه الشراكة على المستوى الدولي بين مختلف الشعوب في إطار العولمة، وتزداد فيه أهمية المشاركة بين التعليم ومؤسسات المجتمع بصفة عامة، وبين التعليم والأسرة بصفة خاصة. ومن ثم تتبع أهمية الدراسة من إبراز أهمية تفعيل المشاركة مع

الأسرة في مرحلة من أهم مراحل نمو الطفل تُبنى خلالها أسس شخصية الفرد، وتصل فيها سرعة النمو إلى أوجها.

ومن جانب آخر فإن معرفة مدى مشاركة للوالدين في العملية التربوية واستكشاف المعوقات التي تحد من هذا التعاون يساعد جميع المعلمين والقاتمين على أمر تربية الطفل وصانعي القرار على زيادة تفعيل المشاركة الوالدية من خلال توفير الأنشطة الفعالة والآليات المناسبة لزيادة التفاعل الإيجابي بين الوالدين ورياض الأطفال.

كما يمكن أن تفتح الدراسة الحالية المجال لدراسات أخرى تهدف إلى تفعيل المشاركة الوالدية في المراحل الدراسية الإلزامية، ووضع آليات لتنفيذ برامج المشاركة الوالدية بها.

علاوة على ما سبق، فليست هناك أية دراسة أكاديمية ميدانية وخاصة في مصر - على حد علم الباحثة- قد وجهت اهتمامها إلى تفعيل المشاركة والتضامن بين المدرسة والمنزل وبخاصة في مرحلة رياض الأطفال. وتعتبر هذه أول دراسة أكاديمية ميدانية في مصر تحاول تعرف أساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال والمعوقات التي تحول دون تحقيق التعاون المنشود بينهما.

❖ حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة فيما يأتي:

١- الحدود الزمانية : أجريت الدراسة في النصف الذي من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

٢- الحدود البشرية : طبقت الدراسة على عينة من أولياء الأمور والمعلمات بالروضة.

٣- الحدود المرحلية : مرحلة رياض الأطفال.

وقد اختارت الباحثة هذه المرحلة باعتبارها القاعدة الأساسية التي تركز عليها باقي المراحل التعليمية، فإن أدت هذه المرحلة مهمتها على وجه سليم في التعاون والتشارك مع الأسر، أمكن تحقيق وتفعيل المشاركة في باقي المراحل التعليمية للتالية.

٤- الحدود الجغرافية : طبقت الدراسة ميدانياً على مدينة الفيوم بالمحافظة.

❖ منهج الدراسة :

تتبنى طريقة معالجة هذه الدراسة من واقع المشكلة التي تتناولها تستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي من خلاله يتم جمع البيانات والمعلومات بغرض وصف واقع المشاركة

بين الأسرة ومؤسسات رياض الأطفال بمحافظه الغيوم، وكذلك التعرف على أهم المبررات التي تقف وراء هذه المشاركة، وأهم أساليبها، وأهم معوقاتها. وذلك باستخدام أدوات القياس المناسبة، بالإضافة إلى ما يمكن أن تمد به الملاحظة التي تقوم بها الباحثة والتي يمكن أن تسهم في التفسير والتوضيح لبعض الاستجابات في ضوء الواقع المشاهد ، وليس مجرد الاعتماد على الاستجابات اللفظية وما لها من دلالات إحصائية.

❖ أدوات الدراسة الميدانية :

- تمثلت أدوات الدراسة الميدانية في استبانتين - من إعداد الباحثة - إحداهما موجهة لأولياء الأمور والأخرى للمعلمات بمؤسسات رياض الأطفال فيما يتعلق بما يلي :
- أساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال التي تُمارس على أرض الواقع .
- المعوقات التي تحول دون المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال، وكيفية التغلب على هذه المعوقات .
- الحلول المقترحة لتفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال.

❖ مصطلحات الدراسة :

ستعرف الدراسة مصطلحي: رياض الأطفال، والمشاركة.

رياض الأطفال :

عرف قانون الطفل رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ رياض الأطفال بأنها نظام تربيوي يحقق التنمية الشاملة لأطفال ما قبل حلقة التعليم الابتدائي وتهيئتهم للالتحاق بها. وقد تم اعتبار روضة الاطفال كل مؤسسة تربية، وكل فصل أو فصول ملحقة بمدرسة رسمية، وكل دار تقبل الأطفال بعد سن الرابعة، وأن تخضع رياض الأطفال لخطط وبرامج وزارة التعليم وإشرافها الإداري والفني^(٣٤).

المشاركة :

يعرف سترونيك^(٣٥) المشاركة بأنها اتفاق أو تعاون متبادل بين شركاء متساويين يعملون معاً لتحقيق مصالحهم الخاصة لحل مشكلات عامة.

والحد الأدنى لتعريف المشاركة أو المشاركة - كما تذكرها (بوتيه وآخرون)^(٣٦) - تشتمل على التضامن في عمل جماعي.

ومع هذا فإن هناك اختلافاً بين التضامن والمشاركة كما يحدده كل من (بوسطن وكرافتر) كالتالى (٣٧) :

التضامن Involvement: يشير إلى المساهمة التي يقدمها الآباء في حياة المدرسة وبعض شئونها الخاصة بدون أن يكون بالضرورة لهم دور في عملية صنع القرار، فعلى سبيل المثال يمكن أن يكون الآباء متضامنين في حضور الاجتماعات، أو العمل بالمقصف المدرسي، أو الاستماع لقراءة أطفالهم، أو استشارتهم فقط في بعض القضايا الخاصة بصنع القرار.

أما المشاركة Participation : فهي تشير إلى تشارك الآباء مع طاقم العاملين بالمدرسة في بعض المجالات المختلفة مثل صنع القرار، التعرف على أهداف المدرسة، وسياساتها، وبرامجها وما إلى ذلك. كما تشير المشاركة إلى أن يكون الآباء أعضاء في مجلس المدرسة أو اللجان الفرعية في التمويل، أو المناهج، أو التقويم، أو إعداد التقارير، أو نوادي الآباء وغيرها. ومن ثم فالمشاركة تعكس دوراً أقوى للآباء وتضمن الالتزام والتخطيط المشترك بين الطرفين. وهذا النوع من المشاركة هو المعنى به الاستخدام في الدراسة الحالية.

❖ خطوات الدراسة :

وفقاً لخطوات المنهج البحثي تأتى الدراسة الحالية في ثلاثة أقسام رئيسة بالإضافة إلى هذا الإطار التمهيدى كما يلي:

أولاً : الإطار النظري ويشتمل على :

- ١- مناقشة وتعريف بالآوار ومسئوليات الأسرة، معيار المشاركة المجتمعية والشراكة مع الأسر، أهمية المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال وأهم أهدافها، وأهم مبرراتها.
- ٢- الخبرات الأجنبية المعاصرة في مجال المشاركة الوالدية.

ثانياً : ثم تأتى الدراسة الميدانية لتكشف عن الواقع الفعلى لأساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال بمحاظفة القيوم، وأهم معوقاتهما.

ثالثاً : تحديد ملامح التصور المقترح لتفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال.

أولاً : الأسرة والمشاركة المجتمعية من أجل تعليم أفضل

ويتناول أدوار ومسؤوليات الأسرة، ومجال المشاركة المجتمعية والشاركة مع الأسر، وأهمية المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال وأهم أهدافها ، وأهم مبرراتها ، وأهم الخبرات الأجنبية في هذا المجال .

(أ) أدوار ومسؤوليات الأسرة :

تعتبر الأسرة المؤسسة الأولى التي تقع على عاتقها مسؤولية تطبيع الطفل. وتعتبر الأسرة أيضاً الإطار المركزى الذى تتم فيه عملية تنشئة الطفل، فمن خلاله تنتقل ثقافة المجتمع إلى الطفل والتي تتمثل في أساليب السلوك وطرق حل المشكلات، وكل أسرة تمثل نظاماً اجتماعياً معيناً ووسطاً ثقافياً ذا نمط فريد حيث يتفاعل الطفل ويتعلم خبرات تؤدي إلى نمو تنظيمات سلوكية مختلفة تتماشى مع الواقع الثقافى للمجتمع ومع توجهاته المستقبلية^(٣٨).

ورغم أن التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية قد اختزلت من الوظائف التقليدية للأسرة قبل عبناً أساسياً ما يزال يقع عليها يتمثل في مسؤولياتها - إلى حد كبير - في إعداد جيل قادر على المشاركة في التنمية ودفعها، أكثر من كونه عبناً على هذه التنمية^(٣٩).

فالأسرة هي المجتمع الإنسانى الأول الذى يمارس فيه الطفل أولى علاقاته الإنسانية وأدواره الاجتماعية، حيث تستقبل الفرد منذ ولادته، وتستمر معه مدة طويلة من حياته، فتشكل قنراته المختلفة واستعداداته المتباينة، وتكسبه أنماط السلوك الاجتماعى، كما تقوم بدور الوسيط بينه وبين المجتمع المحيط بكل ما فيه من مؤسسات وعادات وتقاليد وقيم وقوانين.

وبهذا فالأسرة تقع عليها مسؤولية التنشئة الأولى للفرد وهذه المسؤولية تقرر عليها القيام بالتبعات الملقاة على عاتقها تجاه المجتمع. وأولى هذه التبعات أن تضع الأساس والقاعدة التى يبنى عليها الطفل دعائم شخصيته فى مراحل نموه المختلفة، إذ تشير كل الدلائل إلى أن هناك علاقة وطيدة بين ما تكون الأسرة من عادات واتجاهات فى الفرد وبين ما يتطلبه إعداد المواطن للمشاركة الإيجابية فى وضع مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية^(٤٠).

ومن ثم فإن أية مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى فى قيامها بأدوارها فى هذه العملية تتأثر بدرجة كبيرة بمدى نجاح الأسرة أو فشلها فى القيام بالمهام المناطة بها فى تحقيق الشخصية السوية للطفل .

أما عن الجانب التحصيلي، فالأسرة هي التي تثرى حياة الطفل الثقافية في المنزل من خلال وسائل المعرفة كالمكتبة وغيرها من مصادر المعرفة التي تسهم في إيماء ذكاء الطفل، كما إن الأسرة الآمنة المستقرة التي تمنح الحنان والحب تبعث في نفس الطفل الطمأنينة والأمان وبالتالي الاستقرار والثبات الانفعالي الذي يعتبر شرطاً للتحصيل الجيد. كما إن الأسرة التي تحترم قيمة التعلم وتشجع عليه ويتشارك بها الآباء في القراءة مع أطفالهم بشكل منتظم يومياً تجعل الطفل يقبل على التعلم بدافعية عالية^(٤١).

إن العملية التعليمية ليست مسؤولية المدرسة فقط بل إنها مسؤولية مؤسسات أخرى في المجتمع وعلى رأسها مؤسسة الأسرة التي تتقلد دوراً هاماً في دعم التعليم وفي رفع مستوى التحصيل الدراسي لأبنائها^(٤٢). فإشراك الأسرة في العملية التعليمية يعد أحد الأولويات التي تهدف الأنظمة التعليمية المتقدمة إلى تحقيقها لأنها ترفع من كفاءة وجودة التعليم.

وفي هذا الصدد يتضح دور الأسرة فيما يلي^(٤٣):

- التعرف على أحوال المدرسة والعاملين بها الذين يتعهدون بالأبناء بالرعاية التربوية .
- تهيئة الظروف للطفل لأداء المهام التي توكل إليه دون تراخ أو تعطيل .
- تعاون الأسرة مع المدرسة في وضع سياسة مشتركة لمعاملة الطفل وحل مشكلاته .
- تنمية روح المسؤولية الاجتماعية لدى الناشئة عن أنفسهم وأسرهم وعن الوطن والمجتمع الإنساني ككل .

لكن ثمة عوامل كثيرة تقف حاجلاً أمام قيام الأسرة بدورها كاملاً في التنشئة السوية للطفل نتيجة لبعض التغيرات والمشكلات التي تواجه المجتمع، والظروف الاقتصادية الطاحنة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى هناك تباين بين الأسر من حيث البيئة التي توجد بها (ريف - حضر)، ومن حيث المستوى التعليمي للأب والأم، وثقافتهما ووعيها بالأماليب التربوية، وكذلك انشغال الأب بالعمل خارج المنزل طول اليوم، وخروج المرأة للعمل يؤثر على دورها في متابعة الأبناء في المنزل، وضعف سلطة الضبط الاجتماعي داخل الأسرة، أو بعض الأسر، فضلاً عن أن حجم الأسرة والظروف السكنية ونوع البيئة والظروف الثقافية والاقتصادية وانخفاض المستوى التعليمي وتدننى مستوى الوعي التربوي لدى بعض الأسر - كل ذلك - يؤثر تأثيراً كبيراً على التنشئة السوية للأطفال .

وللتغلب على مثل هذه المعوقات، ولتمهيد الطريق لنمو الطفل نمواً سليماً، تبرز التربية الوالدية كفضية من القضايا المعاصرة - التي تينتها عديد من الدول المتقدمة- للإسهام بشكل فعال فى تحقيق التواصل بين الأسرة وروضة الأطفال. وهى تشتمل على ثلاثة جوانب كالتالى ^(٤٤) :

- **الجانب الأول :** تعريف الوالدين بالطرق الحديثة لتربية أطفالهما فى السنوات الأولى من أعمارهم قبل التحاقهم بالمدرسة.

- **الجانب الثانى :** حث الوالدين على للمشاركة مع المدرسة بتعريفهما بما فى الروضة من سلوكيات ومواد علمية ولوائح وتعليمات وأنشطة ، مع مراقبة أولادهم والتعرف على مدى استجابتهم للتعليم، وحل ما يطرأ من مشكلات أثناء ذلك.

- **الجانب الثالث :** مشاركة ثلاثية بين الوالدين والإعلام والروضة.

ومن ثم فإن عملية تنقيف الآباء تتضمن شقين : تنمية معارف عامة مخصصة فى نمو الأطفال الصغار، وترجمة ذلك إلى خطط تربوية تعمل فى اتساق مع الثقافة المحلية، والثق الأول يمكن أن يتم بطريقة مركزية أما الثق الثانى يتم بمشاركة أهل المجتمع المحلى مع استشارة الخبراء.

وبناء عليه فإن المجتمع الذى يسعى إلى تحقيق النهضة يجب أن يضع الأسرة فى مقدمة أولويات برامجه التنموية، فى ضوء استراتيجية تركز على مبدأ مشاركة كل مؤسسات المجتمع وتفعيل دورها وتوظيف لمكانتها حتى تتمكن من ممارسة الدور المطلوب منها ليكون أحد مرتكزات التنمية .

(ب) معيار المشاركة المجتمعية والشاركة مع الأسر :

إن المشاركة المجتمعية ركيزة أساسية ومحورية فى بنية مجتمع المعرفة، فبقدر ما تظهر المشاركة المجتمعية النشطة وبنية المجتمع فى دعم جهود تحسين التعليم ، وزيادة فاعلية المؤسسات التعليمية وتمكينها من تحقيق وظيفتها التربوية ، فإنها تبرز كذلك أهمية إعادة هندسة النظام القومى للتعليم والبنية المنظمة للمؤسسات التعليمية لتشمل العناصر البنوية والعلاقات البنوية التى تتيح الفرص لأفراد المجتمع ومؤسساته للمشاركة فى عملية إنتاج المعرفة وتوزيعها واستخدامها فى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية ^(٤٥).

وكما يقول الأستاذ الدكتور وزير التربية والتعليم : إن الشراكة المجتمعية أصبحت ضرورة بقاء، فهى التى تستطيع أن تمدنا بالطاقة المضافة والمدد اللذين نستطيع من خلالها أن

نحتاج الفترة الحالية، وأن نقضى على الفجوة بين الموارد المتاحة والطموحات الهائلة التى يجب أن نحققها^(١٦).

وقد أسفرت تجارب الدول الأخرى والبحوث - على مدى خمسة وثلاثين عاماً- عن أن مشاركة الأسرة والمجتمع يؤدي إلى تحقيق النتائج التالية^(١٧) :

- توجيهات أفضل من التلاميذ نحو المدرسة والعملية التعليمية.
- تحقيق إنجاز أكاديمي أفضل، يتمثل فى تحصيل درجات أعلى فى مختلف المقررات.
- انخفاض معدل تسرب التلاميذ.
- تدنى نسبة التلاميذ المعرضين لإلحاق المخدرات.
- تطوير هائل فى معدلات أداء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.
- ترديد دعم أولياء الأمور للمدرسة بصورة كبيرة.
- ارتفاع الحالة المعنوية والرضا الوظيفي لدى المدرسين.

وإيماناً من الدولة بأهمية المشاركة المجتمعية، فقد قُدمت فى وثائق المعايير القومية للتعليم خمسة معايير فى مجال الشراكة مع الأسر كالتالى^(١٨) :

- **المعيار الأول** : مشاركة أولياء الأمور فى صنع القرار التربوي وإسهامهم بشكل فعال فى رسم رؤية المدرسة المستقبلية وتنفيذ برامجها المختلفة.
- **المعيار الثانى** : تيسير سبل اتصال أولياء الأمور وأفراد المجتمع بالعلملين فى المدرسة.
- **المعيار الثالث** : الإعلام الكافى لأولياء الأمور بالعمليات التربوية والتعليمية التى تتم فى المدرسة.
- **المعيار الرابع** : تعبير أولياء الأمور عن آرائهم فى الخدمة التعليمية المقدمة لأبنائهم.
- **المعيار الخامس** : تحسين المشاركة المجتمعية لأداء التلاميذ سواء فى مجال الإنجاز الأكاديمي أو الانضباط السلوكي.

والتأمل للواقع الحالي يلاحظ أن التغير بالأسرة يؤشر إلى ضعف إمكانياتها وقدراتها على القيام بما هو معقود عليها من أدوار ومهام فهي تتجه إلى الحجم الأصغر وتعانى فى شائحتها المتوسطة والمنخفضة من مشكلات متعددة، فى الدخل والسكن والفترة على الوفاء بمتطلبات العلاج والتعليم نتيجة لخصخصة قسم لا يستهان به من هذه الخدمات فضلاً عن بزوغ

اتجاهات لتغيير قيمها من الجماعية إلى الفردية، ومن الروحية إلى المادية، مما يجعل مسألة الأسرة العربية بحاجة إلى عمل دؤوب وجداد لاستعادة أنوارها في التطلم الذاتي والتثنية الحضارية خاصة وأن مؤسسات أخرى دخلت معها في تنافسية غير مخططة لجذب الطفل والتأثير عليه خاصة وسائل الإعلام التي يأتي التليفزيون في مقدمتها بإيهاره وجذبه للطفل منذ بروز قدراته الإدراكية المبكرة^(٤٩). كل هذا يهيب بالتربية أن تفتح قنوات التواصل مع الأسرة ووسائل أعضاء المجتمع وتدعوهم للمشاركة الفعالة.

تأسيساً على ما تقدم، يتضح أن المشاركة المجتمعية تعد صياغة جديدة للعلاقة بين المدرسة والمجتمع، علاقة تتواصل وتتكامل فيها مسؤولية الدولة عن التعليم مع مسؤولية أولياء الأمور، وغيرهم من مرافق ومؤسسات ومنظمات المجتمع المدني وأجهزة الإعلام من أجل تطوير نظم التعليم لبناء مجتمع المعرفة^(٥٠).

(ج) أهمية المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال:

ربما كان من المفيد هنا القول بأن كلاً من البيت والروضة وجهان لعملة واحدة، يعمل خلالها الوالدان والمعلمت معاً لمقابلة احتياجات الطفل. لذا أصبح التعاون بين هاتين المؤسستين ضرورة ملحة لمواجهة الألفية الثالثة، بل إن نجاح المهام التربوية مرهون بفعالية هذا التعاون من خلالها المشاركة الوالدية الفعالة.

والطفل في هذه المرحلة يذهب إلى الروضة حاملاً معه ما اكتسب من خبرات منزلية إلى الروضة، وفي الوقت ذاته فإنه يأخذ معه إلى البيت ما تعلمه في الروضة من معرفة وقيم ومواقف مختلفة. من هنا نشأت الحاجة إلى وجود علاقة تعاونية بينهما^(٥١).

ويرى بعض الباحثين^(٥٢) أنه يمكن أن تتحول بيئة الأطفال إلى بيئة تعلم فعال ومقبول على المستوى الفردي والاجتماعي عندما تتضافر جهود كل من الوالدين والمعلمين وتصبح العلاقة بينهما كعلاقة الشركاء في العمل الواحد أو في العملية التعليمية.

ونأتي أهمية المشاركة من أن الأسرة وبشكلها الحالي والواقعي لم تعد بمفردها قادرة على تحمل مسؤولية إعداد الطفل وتربيته ورعايته للحياة العصرية المستمرة بالتطور العلمي والتكنولوجي. لذا أصبحت الروضة المكمل لدور الأسرة في نقل التراث الثقافي، وفي تحقيق أهداف النمو وصقل شخصية الطفل، والأخذ بيد الوالدين في توفير وتهيئة بيئة مناسبة لنمو قدرات الأطفال على أسس منهجية علمية^(٥٣).

ويمكن القول هنا بأن من أهم الفوائد الرئيسية لمشاركة الآباء في تعليم أطفالهم ما يلي:

- زيادة الرضا والتوافق الوالدي مع المدارس.
- تحسين شامل للمناخ المدرسي.
- تحسين كلى في أداءات الطفل.
- زيادة ثقة الآباء بأنفسهم وشعورهم بالإنجاز.
- تحسين أخلاقيات وتعلمات المعلم.
- تحسين الاتصال والتواصل بين الآباء والأطفال.
- أداء أكاديمي مرتفع للأطفال الذين يشاركون أبائهم مع المدرسة.
- زيادة قدرة الآباء على إقامة علاقات اجتماعية أفضل^(٥٤).

وتشير نتائج كثير من الدراسات والبحوث- في هذا الصدد- إلى أن إشراك الوالدين مع المدرسة يسهم في التغلب على كثير من المشكلات والصعوبات التعليمية، ويرفع مستوى تحصيل الإبن، ويزيد من دافعيته للتعلم ويظهرون اتجاهات وسلوكيات إيجابية^(٥٥).

وإذا كان الاتجاه العالمي المتصاعد نحو دعم وتنمية أنماط الرعاية المبكرة يرجع في بداياته إلى حدوث تغير في طبيعة الأسرة، وتقلص الدعم المتاح من الأسرة الممتدة، فإن الأسرة تعتبر أيضاً مكوناً أساسياً في برمج تنمية ورعاية الطفولة المبكرة، فالطفل منذ ولادته وهو عضو في مجتمع يرتبط من خلال الكبار، ومن ثم فهو يبدأ اعتماداً كلياً على الأسرة، اعتماداً مادياً ومعنوياً من خلال الاهتمام بالتغذية والاحتكاك الفيزيقي واستخدام اللغة، وغيرها. وقد أكدت الدراسات الطولية أن وجود علاقة قوية بين الطفل ومن يرعاه يساعد على نمو وظائف المخ بشكل طبيعي^(٥٦).

وبناء عليه فإنه إذا كانت المشاركة الوالدية شيء هماً ومؤثراً في تعليم الأطفال وازدياد مستوى تحصيلهم. فقد بينت الدراسات على اختلافها أن هذا التعاون بين الآباء والمعلمين يؤدي إلى أن يبنى كل منهما العديد من المنافع من عملهم سوياً بنجاح في البرامج المرسومة للمشاركة. كما أن المشاركة الوالدية تقلل من الانعزال بين أدوار المعلمين والآباء فهي تجعل الآباء يدركون أن المعلمين يشاركونهم الاهتمام بأطفالهم، وكذلك يعرف المعلمون أن الآباء يقدرون أدوارهم مما يبعث الارتياح والطمأنينة في نفوس الجميع^(٥٧).

يتضح مما سبق أن توثيق الصلات بين الأسرة ورياض الأطفال شرط أساسي لرفع مستوى فاعلية الروضة ونجاح العملية التربوية، وأن الرغبة في التغيير والتطور تفرض على الروضة الخروج من حيزها وتضيق الاتصال بالمنزل بقدر ما تسمح به الظروف والإمكانات وكذلك فإن الآباء والأمهات عليهم أن يدركوا ضرورة أن يكون هناك اتصال دائم بين المنزل والمدرسة ليساعدوا بالتالي أبناءهم للخروج بما هو أفضل لهم ول مستقبلهم ولتجنب عمل ما هو معوق لمسيرة نموهم ودراساتهم في المراحل التعليمية التالية .

(د) أهداف المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال :

تعد الأسرة والمدرسة من أهم المؤسسات التربوية التي تسهم في تربية الطفل، فتأثير الأسرة على الطفل يبدأ منذ اللحظة الأولى لميلاده كما أن تأثيرها عليه، يلعب الدور الأكبر في تكوينه وتوجيهه، وبمقدار ما تبذل الأسرة من الجهد التربوي المناسب، بقدر ما ينمو الطفل ويتشكل، كان أن المدرسة تتحمل العبء الأكبر في عملية تأكيد ثقة الفرد في معتقداته وقيمه والثقافة والحضارية .

إن الاهتمام العالمي المعاصر بالمشاركة الوالدية يقوم على اعتبارين أساسيين (٥٨) :

الأول : تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والقضاء على عوامل التمييز القائمة في المدارس والمجتمع الأوسع، ومن أهم هذه العوامل من وجهة نظرهم، الشريحة الاجتماعية، والثقافة الفردية أو العرقية والنوع.

الثاني : زيادة مساهمة أو محاسبة المدارس من الآباء وللتأكد من أن المدارس تعمل بشكل فعال.

وعلى هذا فإن المشاركة الوالدية تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية (٥٩) :

- التكامل لتحقيق نمو الطفل، فما توفره له الأسرة من نمو بالمنزل ينعكس على عمل الطفل وتقدمه بالمدرسة وفي الوقت نفسه ما يتاح له من نمو بالمدرسة ينعكس على عمله بالمنزل .
- التكامل يعد معياراً لتحقيق العمل التربوي الناجح الذي ينعكس على مستقبل الطفل وتنمية شخصيته متوازنة وحياة مثمرة متوافقة .
- التكامل ضرورة لتحقيق الأهداف التربوية حيث إن الأهداف مسئولية المدرسة والمنزل ولا يمكن أن تتحقق بشكلها المتكامل والشامل إلا بتضافر عمل المدرسة وعمل الأسرة .
- تكامل العمل التربوي بين الأسرة والمدرسة يزيد من فعالية العملية التعليمية بما يحقق نتائجاً أكبر وهذا في الوقت نفسه يقلل الفقد من العملية التربوية .

ويضيف إلى ما سبق محمد صديق حسن بأن من أهداف التعاون بين المنزل والمدرسة الآتي^(١٠) :

- التعاون في حل مشكلات الطفل ، خاصة التي تؤثر على مكونات شخصيته .
- رفع مستوى الأداء وتحسين مردود العملية التعليمية .
- تبادل الرأي والمشورة في بعض الأمور التربوية والتعليمية التي تنعكس على تحصيل الطفل ودراستها ورفعها إلى الجهات المختصة لتنفيذ المناسب منها .
- رفع مستوى الوعي الوالدي لدى الأسرة ومساعدتها على فهم نفسية الطفل ومطالب نموه وأسلوب التربية المناسب والبعد عن التذليل الزائد أو القسوة المفرطة .
- ومن الجدير بالذكر هنا أن من أهم الأهداف التي تسعى عمليات الشراكة بين الأسرة ورياض الأطفال إلى تحقيقها ما يلي^(١١) :
- تحسين كفاءات وقدرات الآباء لممارسة دورهم الأبوي .
- تحسين العلاقات والروابط بين الآباء وإقامة اتصالات فيما بينهم .
- عمل توازن جيد بين مشاركة الآباء وتدخل المهنيين والمتخصصين وتفعيل التعاون بين جميع الأطراف .
- إقامة شبكة قوية ومدعمة من الاتصالات والتبادلات بين الأسرة والمعلمين بالروضة والخدمة المجتمعية المختلفة .

في ضوء ما سبق يتبين أن المشاركة ليست خطأً للأدوار أو تفويضاً للمسئوليات ، إنما المشاركة الفعالة تقتض أن يعرف ويحترم كل شخص ما يفعله الآخر . فهي بمثابة مجموعة من الوسائل أو الأدوات الخاصة لتطوير الأهداف المحددة من قبل الروضة وإدارة نقاش يتيح مساحة من التفاوض بين جميع الأطراف. فالمشاركة تسمح لكل شريك بممارسة دوره وعمله ، وتؤكد في ذات الوقت خصوصيته .

ومن هذا المنطلق فإن المشاركة لا تعنى مطلقاً أن المعلمين قد تخلوا عن مسؤولياتهم، لكن على العكس فهم يسعون إلى تكامل أدوارهم في إطار المجتمع من خلال الإتصالات الحقيقية للآباء وتشجيعهم على تضامن وحوار أكثر عمقاً واتساعاً.

(هـ) الأسس والمبررات التي تحتم مشاركة الأسرة مع رياض الأطفال :

قديمًا كانت الأسرة مؤسسة تربوية تقدم بتعليم بنيتها وإعدادهم للحياة من خلال تقليد الصغار للكبار، والمشاركة بين الجيلين في شتى الأعمال التي يقوم بها جيل الكبار. ومع مرور الأيام أخذت المجتمعات في التوسع في إنشاء المدارس، وأدى الانفجار المعرفي إلى سرعة تزايد المعرفة الإنسانية وتضاعفها مما أدى إلى تغير النظرة التربوية نحو المدرسة^(١٢).

ونتيجة للظروف المحيطة اقتصادياً واجتماعياً ونفسياً أصبح البيت كوسيط تربوي مهم كثيراً ما يعجز عن توفير المناخ التربوي التعليمي المناسب لنمو الأطفال القادمين وقيام الكبار بتأسيس المنزل بما يتناسب مع حاجة الكبار فقط ، فلقد أثر الكبار حياة العزلة والابتعاد عن العائلة والأقارب، فحرموا الطفل من ميراثه الاجتماعي والصحي والذي يمكن أن ينمو فيه بطريقة اجتماعية وصحية ونفسية غير منتظمة، كما أن الإنجاب غير المنتظم وغير المتوازن مع الإمكانيات المتاحة ... كل هذا كان له تأثيره الواضح على توفير المناخ المناسب للأطفال^(١٣).

مع هذا التغير الجذري أخذت الأسرة في التخلي رويداً رويداً عن وظيفتها التربوية وكان من المألوف في بداية هذا التطور أن يحرص البيت على متابعة ما تفعله المدرسة ليضمن على ما يقوم به الأبناء في المدرسة. وأخذت الحياة في التعقيد إلى درجة دفعت بالبيت إلى التخلي بدرجة كبيرة - إن لم تكن كلية - عن الانشغال بأمور العملية التعليمية اكتفاء بأن هذا هو مسئولية المدرسة^(١٤).

وهكذا أقيمت المسئولية التربوية كاملة على المدرسة وحدها، فإذا بالمدرسة بفعل العديد من التغيرات تفترض أداء دورها التربوي، وبذلك ضاعت المسئولية التربوية، بينما هي مسئولية مشتركة بين أولياء الأمور والمدرسة. وفي إطار ذلك صار من الضروري أن تتعاون المدرسة مع الأسرة حتى يكتمل العمل التربوي، وحتى تكمل الأسرة ما يعثرى عمل المدرسة من نقص؛ فالمدرسة لم تعد مستقلة عن الحياة المنزلية، ولم تعد المكان الوحيد الذي يتعلم فيه الأطفال، ولم تعد العملية التربوية في حد ذاتها قاصرة على المبنى المدرسي، حيث يمكن أن يتعلم الأطفال في كل مكان، وأن أهم معلم في حياتهم هم الآباء وخاصة في مراحل حياتهم الأولى^(١٥).

ونظراً لازدياد الدعوة إلى ضرورة تزويد الطفل بكل الخبرات التي من شأنها أن تضمن نمو الطفل إلى أقصى ما يمكن الوصول إليه تأتي ضرورة التعاون والمشاركة بين رياض الأطفال والوالدين لتحقيق النمو المتكامل للطفل، فالروضة لكي تقوم بدورها التربوي والاجتماعي

ينبغي أن تبدأ من حيث انتهت الأسرة، فالروضة عندما تقوم بدورها التربوي والاجتماعي فهي ليست بديلاً عن الأسرة وإنما هي شريك متعاون مكمل لها. فاللقاء الطرفين هو في النهاية لخبر الطفل ومصلحته، ولتحقيق التكامل في جوانب نموه بمختلف صورها.

ومن دواعي الشراكة كذلك أنه بين المؤسسة المدرسية والمؤسسة الأسرية يوجد أطفال وتلاميذ يتعايشون بين الواسطين، وهناك كذلك معارف وتفاعلات مختلفة بين الطرفين، وغالباً ما يوجد معارفات تفصل الثقافة المدرسية عن الثقافة الأسرية، هذه المسافة هي السبب الحقيقي وراء كثير من ظواهر سوء الفهم، واختلاف القيم وغيرها بين المؤسسات. فإذا أردنا أن نمنع ذلك بقدر ما نستطيع تأتي أهمية المشاركة الفاعلة النشطة في الصدارة وليست على الهامش.

فصلاً عن ذلك، قد يختلف كل من الوالدين ومعلمي الروضة في تحديدهما للأهداف التربوية لمرحلة رياض الأطفال. وتبعاً لذلك يختلف كل منهما في تحديده لوسائل الوالدين ومعلمي الروضة. ومن هنا تبدو أهمية مشاركة الوالدين لمعلمي الروضة في تحقيق أهدافها، وذلك عن طريق تنظيم أساليب المشاركة وطرائق العمل ومهام وأدوار كل منهما، بحيث يتم كل ذلك في ضوء التفاهم والتعاون المثمر والتجديد الواضح للأهداف التربوية لتربية أطفال الروضة^(٦٦).

وفي ظل اعتبارات العولمة وتحدياتها التكنولوجية ومتطلباتها، فقد تطورت ظروف الحياة التي نعيشها اليوم، وانعكست هذه التطورات على الحياة التي يعايشها طفل الروضة. ومن ثم فلا بد أن ينعكس هذا التطور بدوره على العملية التربوية في مرحلة ما قبل المدرسة، بحيث تحقق متطلبات النمو للطفل من جسمه، وتحقيق مطالب المجتمع من التربية من جهة أخرى. ولما كان لكل من أولياء الأمور والمعلمين وجهة نظرهما في التغيير وما يترتب عليه تأتي ضرورة استمرار تشارك الطرفين في برنامج رياض الأطفال لتعرف وجهات نظرهما لتقليل التناقض الذي قد ينشأ بينهما.

ويتأتى التعاون كذلك من أجل التكيف مع التغيير الثقافي حيث إن التربية هي الوسيلة الفعالة لإحداث التكيف مع التغيير الثقافي وتكوين النظرة الفعالية لتقبل التغيير ومناقشته وتوجيهه لصالح المجتمع، ولما كانت المدرسة بطبيعتها أكثر قدرة على استبصار حركة التغيير دائماً، وبالتالي أكثر قدرة على معاشته والتكيف معه فإن عليها واجب المبادرة بالاتصال بالأسرة للمناقشة والتفاهم والتنسيق بين المواقف المختلفة حتى لا تظل الأسرة متمسكة بالقديم متخوفة من الجديد مما يؤثر فهي قدرة الآباء على التكيف مع متطلبات العصر.

- أما الأسباب التي يمكن في ضوءها تفسير مبررات مشاركة الأسر مع المدرسة كما يلي :
- ١- القلق الأسرى في مواجهة المدرسة والمستقبل الاجتماعي لنجاح أطفالهم .
 - ٢- الارتفاع العام في مستويات التعليم بالمجتمعات جعل الآباء يدركون ويقدرون بصورة أكبر أهمية الشراكة مع المدرسة والمعلمين لمستقبل أبنائهم .
 - ٣- معرفة الآباء بالنتائج المرتبطة بالفضل والرسوب المبكر للأطفال إذا لم يتم الدعم والتعاون مع المدرسة منذ البداية .
 - ٤- الفجوة الكبيرة بين الطريقة والأسلوب الذي تعلم بها الآباء والأسلوب الذي يتعلم به الأطفال حالياً .
 - ٥- الثراء والتنوع المتدفق والمتلاحق فيما يتعلق بالمناهج للتربوية الحالية يجعل الآباء في حاجة إلى دعم المدرسة لهم^(٦٧) .

ومن هذا المنطلق ، وفي ظل الوضع الاقتصادي الحالي ، والأزمة الاقتصادية وعدم التأكد مما يحمله المستقبل ، صار التعاون وفتح قنوات العمل المشترك بين الأسرة ورياض الأطفال، وتفهم الآباء لدورهم التربوي وأهميته في التكامل مع دور المدرسة ومحاولة المواظبة على متابعة أبنائهم في البيئة المنزلية والبيئة المدرسية كلما أتاحت لهم الظروف صار ضرورة حتمية من ضرورات العمل التربوي لتحقيق المتكامل في العملية التربوية بين الأسرة والمدرسة . فالروابط والعلاقات بين الأسر والمدرسة لا تكون ولا يجب أن تصبح علاقات سلمية حيث يجيب شخص على طلب الآخر أو العكس ، بل على العكس هي علاقات اجتماعية بالدرجة الأولى .

(و) أساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال :

إن المناخ الأساسي لإقامة شراكة تعاون بين المدرسة والآباء إنما يعتمد أساساً على وجود شبكة استراتيجيات يمكن استخدامها بحيث يكون هناك عدة طرق للعمل مع الأسر المختلفة بالشكل الذي يجعل المدرسة تساعد فوق ما تقطعه الأسرة لا أنه تقلل من شأن ما يقوم به الآباء^(٦٨) .

لقد تعددت وتوعدت أساليب المشاركة الوالدية منها ما اتخذ الطابع الرسمي ومنها ما اتخذ النمط غير الرسمي . ونعرض فيما يلي أهم أساليب التعاون بين الأسرة والروضة في دائرة ما ينبغي أن يكون .

وقد حدد "جارى" خمس طرق رئيسية لتطوير الاتصال بين الآباء والمعلمين كالتالى^(٦٩) :

١. الصلات غير الرسمية .
 ٢. الاتصالات الهاتفية .
 ٣. مكاتبات وتقارير رسمية تأخذ صور عديدة منها : كتيبات للآباء ، خطابات للآباء ، تقارير متبعة ، شهادات ، وغيرها .
 ٤. لقاءات دورية آباء / معلمين .
 ٥. زيارات منزلية .
- وقد وضع "إيستين" مخططاً لإشراك أولياء الأمور فى العملية التعليمية، وقد قسم عملية المشاركة هذه إلى ستة أصناف أسماها كما يلى^(٧٠) :
- الوالدية^(٦) : وفيه يتم التعاون بين الأسرة والمدرسة من خلال قيام المدرسة بمعاونة المعلمين وأولياء الأمور على إقامة بيئة منزلية صحية تساعد التلميذ على التقدم والنمو وفق إيقاعه الخاص، كما أنها تعين المعلمون فى التعرف على احتياجات أولياء الأمور وقيمهم واهتماماتهم.
 - التواصل : بين أولياء الأمور والمدرسة، والتواصل هنا ليس من جانب واحد وإنما من عدة جوانب - كما يرى إيستين- تواصل يشمل للتلاميذ والمدرسين والآباء، وفي بعض الحالات الخاصة يشمل أفراداً من المجتمع أيضاً.
 - التطوع^(٧) : تطوع أولياء الأمور للعمل فى المدرسة من خلال المساعدة فى التدريس أو فى الأنشطة المدرسية أو جمع التبرعات أو بفهرسة الكتب بالمكتبة وما إلى ذلك من أنواع التطوع.
 - اتخاذ القرار^(٨) : ويقصد به أن يكون للآباء دوراً فى صنع القرار داخل المدرسة فى بعض الجوانب سواء أكانت إدارية أم مهنية.
 - تعاون المجتمع^(٩) : يعنى تآزر وتكاتف مؤسسات المجتمع المختلفة بجميع أشكالها وعلى جميع مستوياتها فى دعم العملية التعليمية.

-
- الوالدية : Parenting
 - التواصل : Communating
 - التطوع : Volunteering
 - اتخاذ القرار : Making-Decision
 - تعاون المجتمع : Community Collaboration

- التعمولون في المنزل^(٤) : مساعدة أولياء لأبنائهم في المنزل من خلال معاونتهم في عمل واجباتهم المنزلية أو القراءة لهم بصوت عال أو الإشراف على مذكراتهم وغيرها .

ومن النماذج التي تلقى قبولا في ربط المدرسة بالبيت طورت "سواب" إطاراً عاماً يقتضى أهم عناصر المشاركة، ويشمل الإطار أربعة عناصر كالآتي^(٥) :

١. خلق اتصال ثنائي: فلكل من الآباء والمربين معلومات حيوية يشاركون فيها معاً، فالمرين يشاركون مع الآباء فيما يتعلق بتقديم ابنهم في المدرسة، وتطلعاتهم وآمالهم بالنسبة للمدرسة وللأبناء، وبالنسبة للمنهج المدرسي والسياسات والبرامج، أما من جهة الآباء يشاركون مع المرين فيما يتعلق باحتياجات الأبناء، ونواحي قوتهم، ويستمع المرين لبعضهم البعض مما يخلق توقعات مشتركة بالنسبة للتلاميذ والمدرسة والذي يخلق بدوره مناخاً مدرسياً ملائماً للتعلم والنجاح.

٢. مشاركة الآباء للمدرسة في تعلم الأبناء سواء في البيت أو المدرسة: وذلك بتوفير وضع يسمح بتركيز العمل ودعم التعلم الذي يتم بين جدران المدرسة، وتوفير الحب والألفة والود، ومن جانبهم يطور المرين المنهج والممارسات التعليمية والعلاقات القوية مع الأبناء، والتي من شأنها تصل بالتعليم إلى حده الأقصى، ويسهم الآباء في تعلم الأبناء داخل الفصل المدرسي وخارجه.

٣. توفير الدعم المتبادل : فالمرين يدعمون الآباء بتقديمهم لبعض البرامج التعليمية التي تستجيب لاهتمامات الآباء واحتياجاتهم بينما يدعم الآباء المرين من خلال تطوع الآباء في المدارس وينظم الأنشطة وتخطيطها وتوفير الدعم المالي ، وهكذا تصبح المدرسة تلك المؤسسة التي تربط الآباء بالمؤسسات الصحية والتعليمية والاجتماعية.

٤. اتخاذ القرارات التشاركية : حيث يعمل الآباء والمعلمون معاً لتحسين المدرسة من خلال المشاركة في المجالس، وفي لجان التخطيط، ويشارك المرين الآباء في الحل للتشاركي للمشكلات على كافة المستويات .

وهكذا فإن وسائل تحقيق التعاون والتواصل مع الأسر تختلف من مجتمع لآخر ومن مشكلة لأخرى ، وعليه يمكن تصميم هذه الوسائل إلى :

(أ) وسائل تتم داخل المدرسة وهي :

- التواصل بين المدرسة والبيت (اليوم المفتوح).
- تقارير المدرسة إلى الآباء.
- زيارات المعلمين للآباء.
- مجالس الآباء والمعلمين.

(ب) وسائل للتواصل خارج المدرسة:

وسائل الإعلام وتشمل (الصحف والمجلات ، والإذاعة ، والتلفزيون ، والانترنت) (٧٢).

وفيما يتعلق بالبرامج التنقيفية لتدريب الآباء التي تعد من أهم قنوات دعم التعاون والمشاركة الفعالة بين الأسرة ورياض الأطفال يمكن القول هنا بأن تنظيم برامج تدريبية تأهيلية للآباء غالباً ما يكون في شكل محاضرات أو حلقات تعليمية أو ورش عمل حول موضوعات تهتم الآباء لرفع مستوى المهارات الوالدية في عديد من الجوانب منها على سبيل المثال: الشؤون القانونية، الجوانب الإدارية بالأجهزة داخل المدرسة، أو مشاركتهم في اتخاذ القرارات التعليمية الهامة، المشاركة في مساعدة الابن على أداء الواجبات المنزلية، أو تدريب الآباء للاتصال بأولياء أمور آخرون مساعدتهم في مرافقة ابنهم، تدريب الآباء على بعض التقنيات الحديثة مثل الحاسب الآلى وغيرها (٧٣).

ثم إن من أهم مجالات توثيق الصلة بين الأسرة والروضة كما أوردتها النشرة التوجيهية لإدارة رياض الأطفال بالعلم الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ م ما يلي (٧٤) :

- ١- إقامة المعارض والحفلات في الروضة ودعوة الأيوين للحضور (حفلات عيد الأم - والطفولة) .
- ٢- زيارة المعلمة لمنزل الطفل إذا سمحت الظروف بصفة شخصية في حالة مرض الطفل وتحديد تكرار تغيبه كمثال .
- ٣- تخصيص مجلس لأولياء الأمور خاص بالمرحلة لمناقشة أمور ومستلزمات تربية الطفل وتحديد عوائق النمو ومشكلاته في كل من البيت والروضة .

٤- عقد ندوات وأمسيات ثقافية في الروضات يحضرها أولياء الأمور والمعلمات للتوعية بأسلوب رعاية الطفل مع الاستعانة بالمختصين في هذا المجال حيث أن هذا التعاون أمر ضروري لتحقيق الثبات في معاملة الطفل أو اتباع أسلوب موحد في رسم قواعد السلوك للطفل تلتزم به كل من الأسرة والمعلمة فالتنذب في معاملة الطفل يعد أكبر معوقات التربية.

٥- إشراك أولياء الأمور في أنشطة الأندية الصيفية لتوطيد العلاقة بين الأسرة والروضة والطفل.

من شأن هذه الجهود والأساليب - إذا تم الأخذ بها وتفعيلها - أن تنمي علاقات وثيقة ومفيدة في مجال الاتصال، وتوفر دعماً من المدرسة للآباء ودعماً في المقابل من الآباء للمدرسة. هذا فضلاً من مستوى المهارات الوالدية وذلك كله لصالح الطفل، وبناء عليه فإن السبيل إلى توطيد العلاقة بين المنزل والروضة له دروب وقنوات متعددة، وإذا بنيت هذه العلاقة على أسس سليمة يمكن أن تكون دعامة من دعائم التعليم الفعال، فالعلاقة ذات الأثر إنما تقاس بنوع هذه العلاقة ونتائجها، وليس بعدد الاجتماعات التي تتم بهذا الصدد.

(ز) معوقات التعاون بين الأسرة ورياض الأطفال:

لا يمكن أن تكون الأسرة أو الروضة عالماً مغلقاً على نفسه مستقلاً كل عن الآخر، ذلك أن الواجب التربوي تجاه الطفل هو شغلها الشاغل حتى لو اختلفت الأساليب التربوية في كليهما. بل لعله من الأوفق أن يختلفا في هذا الشأن، وعليه فإن انعدام الاتصال المستديم بينهما يؤدي إلى سوء توجيه الطفل (٧٥).

فبالرغم من الفوائد الجمة للتعاون والمشاركة بين المنزل ورياض الأطفال إلا أن هناك عدة معوقات تحول بين هذا التعاون أولها بعض المعوقات المجتمعية وأهمها قلة الوعي بالمشاركة الوالدية، فهناك الكثير ممن يجهل أدوار البيت والمدرسة كمؤسستين تربويتين فاعلتين تسهمان بشكل واسع في النهوض بمستوى أي أمر. كما يمكن أن يضاف إلى ذلك ظروف المجتمع وعاداته وتقاليدته وأنظمته المختلفة: كالنظام الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي ومدى اهتمامها بتفعيل المشاركة الفعالة للمواطنين والتواصل معهم، والتوجه نحو فتح المجال للاستماع للرأي الآخر، وتقبل النقد، والتغير المجتمعي لما فيه صلاح المجتمع.

إن معوقات المشاركة بين رياض الأطفال والأسرة موزعة بين الطرفين ويمكن تلخيصها فيما يلي :

١ - معوقات مدرسية : وتتمثل في الآتي :

- أوتوقراطية الإدارة المدرسية التي تقوم على التسلسل القيادي والفردية أكثر منها على الحوارات والعلاقات والتبادل، فحينما لا يتواجد بين العاملين بالروضة نفسها روح التعاون والعمل كفريق، بالطبع سوف لا يتوافر التواصل بين المعلمين والآباء الأمر الذي يسهم في انخفاض معدلات المشاركة الوالدية وتضامن الآباء مع الروضة .
- افتقاد بعض مديري المدارس المهارات التربوية والقيادية التي تتطلبها المشاركة الفعالة، كما يتميز بعضهم بالديكتاتورية، فلا يؤيدون المشاركة الوالدية، ويرون فيها ت دخلاً ينتقص من قدراتهم ويسلب اختصاصاتهم ويرفضون مبدأ الديمقراطية في التربية، وينفردون بصناعة القرار في المدرسة^(٧٦).
- من الصعوبة تخصيص أموال للمشاركة الوالدية لأن المصادر المتاحة للمدارس محدودة وفي انخفاض مستمر، ويمثل النقص في الأموال المتاحة للبدء أو التوسع في أنشطة المشاركة عائقاً نفسياً وعملياً أمام التواصل الناجح^(٧٧).
- فيما يختص بالمعلمين، فلم يلق موضوع المشاركة الوالدية في المدرسة العناية الكافية في برامج إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة أو أثناءها، فمعظم المعلمين ينقصهم المهارات والمعلومات اللازمة والممارسات اللازمة للعمل بفعالية، والتعاون مع الآباء، فعدم كفاية المعلومات والتدريب يمثل عائقاً أمام تحقيق معدلات مرتفعة من المشاركة الوالدية في الروضة.
- ضيق وقت المعلمات، فنسبة كبيرة منهن ليس لديهن الوقت الكافي للتعاون والاتصال مع الآباء - لكثرة أعبائهن والتزاماتهن الخاصة - حيث يمثل ذلك وقتاً وجهداً إضافيين.
- نسبة من المعلمات لديهن اتجاهات سلبية نحو التعاون مع الآباء، وهذا يمثل عائقاً آخر في نجاح الشراكة الوالدية بالروضة.
- ١ - معوقات وائلية : وتتمثل فيما يلي :
- أمية الوالدين تأتي على رأس المعوقات التي تحد من التعاون الفعال للآباء في متابعة تعليم أبنائهم.

- الالتزامات المهنية للآباء وضيق الوقت يعوق الآباء عن المشاركة الجادة وحضور بعض الاجتماعات بالروضة.
 - المشاكل الأسرية مثل انفصال الوالدين أو عدم التفاهم بينهما أو الخلافات المستمرة تؤدي إلى التشتت الأسري، ويصبح الطفل بعيداً عن العناية والمراقبة والمتابعة المستمرة.
 - افتقار كثير من الآباء والأمهات لمهارات الاتصال الجيدة، أو الثقة بالنفس وغالباً ما تكون معلومات الآباء عما يحدث في الروضة محدودة، وكثير منهم يجد لغة المعلمين غامضة وغير مفهومة وبخاصة للآباء ذوي الخلفيات التعليمية والثقافية المحدودة، الأمر الذي يحول بينهم وبين المشاركة الوالدية النشطة.
 - تهاون بعض الآباء وتفضيلهم الاعتماد على الغير اتكالاً منهم على الروضة حيث يرون أن مدير الروضة أو المعلمة أكثر دراية وقدرة بمعالجة المشكلات وأمور الطفل بالروضة.
 - سلبية بعض الآباء وخوفهم من مطالبة الروضة لهم بجهود ذاتية أو تبرعات تحول دون مشاركتهم وتعاونهم مع الروضة
 - نقص المعلومات يمثل عائقاً أمام المشاركة الوالدية، فكثير من الآباء لا يعرفون ما المتوقع منهم، أو كيف يشاركون في التعليم المدرسي لأطفالهم مشاركة جيدة نشطة.
 - بعض الآباء يتخلفون عن لقاءهم مع المعلمة بسبب عدم إلمامهم بكل تفاصيل النظام المدرسي أو خوفاً من توجيه النقد إليهم.
- تأسيساً على ما تقدم، يتضح أنه ما دامت الأسرة ورياض الأطفال تتكاثريان الإشراف على الطفل ورعايته بشكل يجعل نموه سليماً ويتجنب المتاعب التي كثيراً ما تنشأ نتيجة الانفصال التام بين الأسرة والروضة مما يصيب الطفل بالحيرة والتخبط نتيجة عدم معرفة الأسرة بما يدور في الروضة وجهل الروضة بخلفية الطفل الاجتماعية والاقتصادية وخبرات حياته الماضية في أسرته.
- وفي ضوء ذلك، فعلى كل روضة أن تبادر إلى رسم استراتيجية خاصة بتفعيل أدوار أولياء الأمور ومهامهم المحددة وفق المعطيات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتعليمية لواقع أولياء الأمور، ووفق المثيرات والمستجدات في مجالات التربية والتعليم، وفي مجال التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع.

(ح) بعض الخبرات الأجنبية المعاصرة في مجال المشاركة الوالدية :

إن وجود العلاقة الوثيقة بين المنزل والمدرسة يعد مطلباً هاماً في التطوير التربوي المنشود، وذلك لأن المدرسة لا يمكن أن تحقق أهدافها بمفردها وبمعزل عن المجتمع المحيط بها خاصة إذا تذكرنا أنه هو المستفيد الأول من مخرجاتها وتعريف أولياء الأمور بحقوقهم وإشراكهم في تخطيط ورسم جوانب سياسة المدرسة وأنشطتها يحقق المساندة الفعالة والتطوير والتجديد للعملية التربوية.

إن الحديث حول المشاركة والحقوق الوالدية في تعليم الأبناء يحتل مكانة واضحة في كثير من دول العالم، سواء أكانت هذه الحقوق منصوصاً عليها في القانون أم حقوقاً متعارف عليها.

فقد أولت هولندا^(٧٨) اهتماماً كبيراً بإمداد الآباء بالمعلومات حول حقوقهم الخاصة، ومدى النمو والتقدم في تعلم الابن. فقد أقر القانون بها بتوفير سبل حصول الآباء على المعلومات عن التنظيم الداخلي للمدرسة بدءاً من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية من (سياسة قبول، وبرامج، وأنشطة، وإدارة، وتمويل، وغيرها). علاوة على أن السلطات ذات الاختصاص يمكن أن تدعو بعض الآباء لتقديم مساعدتهم للمدرسة تحت إشراف ومسئولية طاقم المدرسة ومديرها.

وجدير بالذكر أنه في السنوات الأخيرة استحدثت الحكومة الهولندية ما يدعى "ميثاق الآباء" متضمناً على جدول يحوى حقوق وواجبات مختلف الأطراف في إطار تقوية العلاقة بين الأسرة والمدرسة.

إن التضامن الوالدى مع المدرسة تقليد قديم في نظام التعليم الهولندى. فتمثيل الآباء على مستوى الهيئات والسلطات التعليمية يكون بعدد مساوٍ لكل من الآباء والمعلمين. فقد أقر قانون ١٩٩٢ على أنه يجب على كل المدارس إقامة "مكان إجبارى" لعمل لقاء بين المعلمين والآباء والتلاميذ أحياناً في المراحل العمرية الكبيرة، وقد حدد كذلك اختصاصات كل طرف.

كما أقر القانون الهولندى من جهة أخرى، ضرورة عمل تدريبات وإعدادات لكل من المعلمين والآباء في مجال المشاركة الوالدية لتفعيل وتوثيق الصلات بين الطرفين.

أما في البرتغال^(٧٩) فقد أقر القانون الحديث بها عام ١٩٩١ للآباء الحق في أن يتم تمثيلهم في المجلس القومى للتعليم^(٨٠) الذى يضم ممثلين لكل المختصين بالتعليم، بالإضافة إلى اثنين من ممثلى روابط الآباء يتم حضورهم في هذا المجلس الاستشارى.

كما نص القانون أيضاً على ضرورة تمثيل الآباء على المستوى المحلى فى المجلس المدرسى، وفى جهاز إدارة المدرسة، وفى المجلس التربوى، وفى مجلس الفصل بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وحتى التعليم الثانوى.

هذا وتجدر الإشارة إلى أنه يتم عمل تدريبات وبرامج تنقيفية للآباء عن أسس وأساليب تعاونهم مع المدرسة، من قبل اتحادات الآباء.

بينما فى النمسا^(٨٠) عام ١٩٩٦ تم وضع أنماط تحدد أدوار الآباء فى المدارس، وإزاء العملية التعليمية بأكملها. ومن حقوق الآباء فى معظم لوائح التعليم الرسمى فى النمسا ما يلى:

- حق الآباء فى اختيار مدرسة طفلهم وفقاً لمحل الإقامة.
- الحرية فى اختيار نظام التعليم
- السماح للآباء بتغيير المدرسة أو استخدام المدرسة الداخلية.
- إمكانية الاعتراض والشكوى وفقاً للإجراءات المحددة إلى السلطات المختصة.
- اضطلاع الآباء بإعطاء بعض المحاضرات أو المشاركة فى الأنشطة.
- التصريح للآباء - فى حالة الضرورة - بتقديم أو تأخير تعلم الابن لمدة سنة.
- الحق عبر مختلف الطرق فى تقديم المعلومات اللازمة للآباء عن أدوات وطرق تقدم التعلم.
- الحق الاستشارى للآباء فى اختيار المولد الذى يتقدم ابنه لتعلمها.
- الحق للآباء فى أن يبدوا وجهة نظرهم فى إدارة المدرسة وتقييم الأنشطة.

وفى ضوء ذلك، تم نهج سياسة جديدة تدعى "إنذار مبكر" تزود الآباء بمعلومات عن صعوبات تعلم ابنهم، وفى هذا تتعاون إدارة المدرسة مع ولى الأمر لتقديم الحلول والبدائل المختلفة لمواجهة هذه الصعوبات فى أسرع وقت ممكن.

علاوة على هذا يتمتع نظام التعليم فى النمسا برابطة قوية تدعى (المدرسة والمجتمع) تضم هذه الرابطة حوالى ٨٨% من (روابط الآباء، الأعضاء المنتخبين فى المجالس المدرسية، وأشخاص ذوى كفاءة) تضطلع هذه الرابطة بتنظيم إعدادات، وعمل برامج تنقيفية لتفعيل التعاون بين المدرسة / الأسرة وتقوية الصلات مع الآباء.

وفى اليونان^(٨١) أقر قانون ١٩٨٥ على أنه ينبغى على آباء كل مدرسة تشكيل رابطة

باسم المدرسة .

كما أقر الدستور اليوناني على حق الآباء في أن يتم تمثيلهم على المستوى القومي، والاقليمي، وعلى مستوى المدارس.

بينما في عام ١٩٩٥ صدر بأيسلندا^(٨٢) قانون أكد على أهمية التمثيل الوالدي في مختلف مستويات التعليم: على مستوى المدرسة، في مجالس الآباء، وعلى المستوى المحلي في المجالس المدرسية. لكن ليس للآباء في هذا الصدد أى حق في اتخاذ القرار.

كما أقر قانون عام ١٩٩٥ على حق الآباء في إقلمة روابط خاصة لهم ، ففي الواقع غالبية المدارس بأيسلندا تمتلك روابط آباء تدافع عن حقوقهم، وتمارس ألوأناً مختلفة من النشاط. ولهذه الروابط تأثيراً كبير في القرارات المتخذة من خلال اللقاءات الجارية بين الآباء والمعلمين وممثلهم، كما أن لهذه الروابط دوراً مؤثراً في تقديم الاقتراحات للمسلطات ذات الاختصاص.

وتقوم السياسة التعليمية في ألمانيا^(٨٣) على مبدأ أن الآباء والدولة يضطلعان معاً بمهمة التعليم حيث لا يتم الوفاء الكامل بهذه المهمة بدون التعاون الحقيقي بين الطرفين.

وللآباء الحق في المشاركة في اتخاذ القرارات من خلال لجان الإدارة على مستوى المدرسة أو ممثلين عنهم على مختلف المستويات (الفصل، والمدرسة، والبلدية، والدولة) ، فهناك بعض المقاطعات الألمانية التي يقوم فيها مجلس الآباء باختيار ممثلين عنهم في هيئة إدارة المدرسة.

وبصفة عامة يتحقق التداخل والمشاركة بين الآباء والمدرسة -كما نقره اللوائح الألمانية- من خلال ما يدعى "المؤتمر المدرسي" الذي يشكل جهازاً يضم بداخله ممثلي الآباء والتلاميذ، ومن خلاله يتم التعاون الفعلي مع مدير المؤسسة والمعلمين، وعلى مستوى الفصل هناك اجتماعات أخرى للآباء.

أما بالنسبة لفرنسا^(٨٤) فالحقوق التي يتمتع بها الآباء للمشاركة والتعاون مع المدرسة بدءاً من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية تنقسم إلى نوعين: حقوق فردية، وحقوق جماعية هي كالتالي :

٠ - الحقوق الفردية :

٠ - الحق الطبيعي في تربية وتعليم الأبناء وهو ما يفرض بقوة القانون.

- الحق فى اختيار الآباء للمدرسة، حيث أعطى التشريع الفرنسى للآباء الحق فى اختيار مدرسة ابنهم بحرية تامة سواء كانت مدرسة حكومية أم خاصة، مجانية أم بالمصروفات ما لم يكن هناك ما يمنع ذلك. وهذا من منطلق مبدأ أمن به المجتمع الفرنسى يتمثل فى الحرية الشخصية للمواطنين.
 - الحق فى تزويد الآباء بالمعلومات عن حقوقهم الخاصة مثل (البرامج، والنتائج المدرسية، وتنظيم المدرسة الداخلى، ونظم القبول، والتفتيش، والتمويل، وغيرها.
 - حق الآباء فى الاعتراض على القرارات غير المرضية.
 - حق الآباء فى المتابعة المدرسية بوفى المشاركة فى إعداد مؤشرات التقويم
- ٢ - الحقوق الجماعية :
- حق التمثيل الوالدى فى الإدارة المدرسية، وفى هيئة اتخاذ القرار.
 - التمثيل فى مختلف النظم الإدارية فى كل مستويات التعليم من خلال انتخاب من يمثلهم فى المجالس المدرسية بعدد مساو لعدد فصول المدرسة.
 - حق انتظام الآباء فى روابط واتحادات تسمح بإبداء آرائهم فى الحياة المدرسية، وفى مناقشة السياسة التعليمية للمدرسة، وفى الدفاع عن المصالح المعنوية والمادية للآباء هذا من خلال انتخاب ممثلين عن الآباء فى هذه الروابط لهم الحق فى المشاركة فى العديد من المجالس Conscils، وفى التدخل فى عمل إدارة المدرسة، فضلاً عن شراكتهم فى الأنشطة التى تتم خارج المدرسة.
- وتشير أهم ملامح النظام التعليمى فى ليشتنشتاين^(٨٥) بأن للآباء الحرية فى اختيار مدرسة طفلهم وفق الأماكن المتاحة. وقد أقر القانون إلزام المعلمين بدءاً من رياض الأطفال التعاون والتواصل مع الآباء أو يمثلهم، وهو ما يكفل بواسطة المجالس المحلية .
- وبصفة عامة، فقد أعطى التشريع بها الآباء الحق فى المشاركة فى مختلف الإجراءات اتخاذ القرار.

أما فى إنجلترا^(٨٦) فقد أقر القانون الإنجليزى على أن كل مؤسسات المدرسة عليها أن تعلم الآباء كتابياً وبطريقة مفصلة عن سير العمل بالمدرسة، والقيم الأخلاقية التى تدافع عنها،

والبرامج، وتنظيم المدرسة وطرق التدريس، وسياسة القبول، وكذلك الإجراءات الإدارية لرفع الشكاوى.

هذا إضافة إلى أن يتمم الآباء سنوياً تقريراً عن مجلس إدارة المدرسة، يشتمل على قائمة بكل أعضاء مجلس الإدارة، والموقف الحالي للمدرسة، ونظم التقويم والامتحانات. هذا علاوة على تسلّم ولى الأمر - مرة كل سنة - شهادة مكتوبة تصف نمو وتقدم الطفل، والأنشطة المختلفة المتضمنة في إطار البرنامج المدرسى.

وقد أقر التشريع البريطاني للآباء الحق في ممارسة الانتخاب، وتمثيل الآباء في مجلس إدارة المدرسة حيث يقوم الآباء بدور هام في مساعدة المدرسة للتأكد من سير عملها بشكل فعال.

وتتمتع إنجلترا بتواجد روابط عديدة للآباء تدعم وتساند الدور الأبوى، كما إنها تشارك بطريقة رسمية في الهيئات الاستشارية لتقديم المشورة لمختلفة الوزارات هذا من جهة، ومن جهة أخرى، تعمل على التشجيع على الشراكة بين الآباء والمدارس من خلال الإعدادات والتدريبات التي تقدمها للآباء ولعمليتهم بمجالس إدارات المدارس.

بينما في السويد^(٨٧) حق اختيار الآباء لمدرسة الابن مكفول بواسطة قانون ١٩٩٢، وكذلك حق اختيار نطاق التعليم (حكومى/خاص). كما أقر القانون أنه على المعلمين أن يحيطوا الآباء علماً بنتائج أبنائهم، والأنشطة، ومدى تقدم كل طفل بصفة دورية مستمرة.

وفي عام ١٩٩٦ تم تطبيق لائحة أقرت حق البلديات في إنشاء مجالس محلية تتكون غالبيتها من الآباء.

وجدير بالذكر أن غالبية المدارس بالسويد لها روابط تمثلها في كل مستويات الحياة السياسية، ليس هذا فحسب بل تستخدم هذه الروابط أيضاً كأجهزة استشارية ومعلوماتية للحكومة. فعلى المستوى القومى هناك رابطة تدعى (منزل/مدرسة Maison et école) يشترك من يمثل الآباء بها، للتداول في المناقشات التي تتعلق بالتعليم، وتقديم اقتراحاتهم للحكومة.

أما بالنسبة لأيرلندا^(٨٨) فقد أقر الدستور رسمياً حق الآباء في أن يتم تمثيلهم في كل مستويات النظام التعليمي، وأن تتم استشارتهم، علاوة على ما أقره التشريع الأيرلندى أن يضع مجلس إدارة كل مدرسة سياسة وخطة تشتمل على محور إقامة علاقات بين الأسرة والمدرسة، ويتحدد إطارها بالتعاون مع روابط الآباء حيث توجد بأيرلندا رابطة آباء لكل مدرسة .

- وفى ضوء ذلك فإن تمثيل الآباء على مستوى الهيئات والسلطات بالحكومة الأيرلندية - يتم كالتالى :
- روابط آباء على مستوى المدارس.
 - ممثلى الآباء داخل مجالس إدارة المدارس.
 - ممثلى الآباء داخل الروابط القومية للآباء التى تتجمع وفقاً لصيغ عديدة حسب نوع المدرسة.
 - المجالس القومية للآباء بالتعليم الابتدائى والثانوى المعان بواسطة الدولة.
- وجدير بالذكر أن ممثلى عدد الآباء فى مثل هذه الهيئات والسلطات التعليمية يفوق عدد المعلمين .

ومن جانب آخر فقد أولى التشريع الأيرلندى اهتماماً كبيراً بمجال إعداد الآباء للمشاركة والتعاون مع المدارس وبخاصة فى المناطق المحرومة اقتصادياً واجتماعياً من خلال المبادرة الحكومية التى تدعى "برنامج الربط مدرسة / أسرة" تهدف إلى تضمين الآباء فى تعليم أطفالهم ، والوصول إلى إسرارهم تدريجياً فى مختلف أجهزة وهياكل المشاركة الكائنة بالدولة .

وبتقويم هذا البرنامج " برنامج ربط مدرسة / أسرة " أثبت نتائج إيجابية عالية فى المناطق التى طبق بها الأمر الذى جعل الحكومة الأيرلندية تطيل وتوسع هذا المشروع، وتقيم على غرارهِ برامج أخرى فى مناطق أخرى لتفعيل المشاركة الولدية بالمدارس .

وقد دخلت رياض الأطفال فى لوكسمبرج^(٨٩) ضمن السلم التعليمى ، فالتردد على الروضات فيها يبدأ من عمر ٤ سنوات. وتلعب الروضة بالتعاون مع أولياء الأمور دوراً رئيساً عن طريق اجتماعات تنظم بين الآباء والمعلمين .

وقد أكد المشرع على تنظيم استشارات للآباء (لمدة نصف ساعة فى الأسبوع) وفقاً للاتحة ١٩٨٩/٥/٣. فللآباء ممثلون فى مختلف أجهزة المشاركة على المستوى القومى والمحلى، وعلى مستوى المؤسسة المدرسية .

أما فى أسبانيا^(٩٠) فيتمتع الآباء بعدد من الحقوق من أهمها : المشاركة فى توجيه الطفل، التقويم، الاعتراض على القرارات التى تعتبر غير مرضية، كما أقر قانون ١٩٨٥ الحرية للآباء فى إقامة روابط ، والحق فى استخدام المباني المدرسية لممارسة الأنشطة .

ويوجد في أسبانيا على الأقل رابطة آباء لكل مدرسة، علاوة على اتحادين قوميين يمثلان روابط الآباء ويلعبان دوراً كبيراً في تقديم تدريبات خاصة للآباء .

وفي عام ١٩٩٥ بأسبانيا تم اعتماد قانون (LoPEo) الذي أقر تدعيم المشاركة الوالدية، وتمثيل الآباء في مختلف المؤسسات المدرسية بدءاً من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية، إلا أن عدد المعلمين يفوق عدد الآباء في التمثيل على مستوى الهيئات والسلطات التعليمية .

وتتركز حقوق الآباء في بلجيكا^(١١) في حق التمثيل الوالدي في السلطة التعليمية من خلال ما يدعى " مجلس المشاركة Conseil de participation " فالتعاون والتواصل بين الآباء والمدرسة بجميع مستوياتها يتم من خلال هذا المجلس الذي يسهم في تعلم الديمقراطية ووضع المشكلات على مستوى المصلحة العامة .

فالمسئولية الوالدية ببلجيكا بالنسبة للتعليم المدرسي لا تتمثل فقط في اختيار مدرسة الطفل أو مساعدته في عمل الواجبات المنزلية أو توزيع أو ملأ الاستمارات المدرسية وغيرها، وإنما تتمثل في ممارسة المسئوليات الوالدية ، والاهتمام ليس فقط بآبنهم، وإنما بالحياة داخل المدرسة بصفة عامة، وإمدادهم بالمعلومات عن سياسة التعليم بالمدرسة، والتعاون في إعداد المشروعات مع المسئولين من خلال التوقيع على عقد تعاون أو اتفاقية شراكة بين الآباء والمدرسة .

أما في فنلندا^(١٢) فالتعاون والتشارك مع الآباء من أحد أهم الأهداف الرئيسية والجزئية لتعليم ما قبل المدرسة . حيث إن هناك علاقات يومسة مع الآباء ، ومقابلات ، واجتماعات (٣ ساعات وربع في الأسبوع تقريباً) .

وفي ضوء ذلك يختلف مستوى مشاركة الآباء تبعاً لمستوى التعليم، لكن بصفة عامة دائماً الآباء متواجدون ومتضامنون مع المعلمين بخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة. هذه المشاركة قد أقرتها قوانين عديدة .

علاوة على ذلك فالآباء يشاركون مع الفريق التربوي في إعداد المشاريع التربوية، وفي الأنشطة، وفي الحفلات، وفي تطوير المنهج المدرسي وغيرها .

كما تلعب الرابطة القومية للآباء التي تضم ٨٠٠ عضو من الروابط المدرسية دوراً هاماً - وبطريقة تطوعية غير رسمية - في إقامة علاقات وثيقة بين الآباء والمدرسة يطلق عليها (روابط مدرسة / منزل) .

بينما فى إيطاليا^(١٣) للأباء كامل الحرية فى اختيار مدرسة ابنهم بين مدارس حكومية، خاصة، أو بالمنزل. لكن الاختيار بين مختلف المدارس الحكومية محدود حينما لا تكون هناك أماكن شاغرة . ويوجد دائماً إمكانية للجوء إلى السلطات الإدارية العليا المسؤولة عن التعليم وأحياناً للجوء إلى القضاء فى حالة رفض قبول الابن فى مدرسة ما .

كما أن التشريع الإيطالى قد أعطى الحق لاطلاع الآباء على برامج وطرق التعليم المختلفة المتبعة .

وفىما يتعلق بتمثيل الآباء على مستوى الهيئات والسلطات التعليمية يكون بعدد مساو بين الآباء والمعلمين . وللآباء دور قانونى وبخاصة استشارى على مستوى كل من الدولة ، الأقاليم، المدارس والفصول .

كما تتمتع إيطاليا بعدد كبير من روابط الآباء التى لها حرية كاملة، وتأخذ على عاتقها تنظيم إعداد وتدريب برامج تنقيفية تربية للآباء فى مجال المشاركة بين الأسرة والمدرسة.

وتشير أهم ملامح التعليم بكندا^(١٤) أن مشاركة الآباء للمدرسة له تاريخ طويل حيث بدأ هذا الاهتمام منذ ثلاثون عاماً تقريباً، ويلعب اتحاد لجان الآباء فى مقاطعة كينك دوراً جوهرياً فى توسيع واستمرارية هذه المشاركة من قبل الآباء .

وتظهر مشاركة الآباء للمدرسة بصفة فردية من خلال مساعدة أطفالهم على النجاح، بمجئ الآباء للمدرسة للسؤال عن مدى تقدم نمو الطفل، أو أن يكون حاضراً فى اللقاءات الجماعية مع المعلمين، وفى المشاركة مع الطاقم التربوى فى إعداد خطط التعليم الفردى إذا كان الطفل يعانى من صعوبات معينة .

وفىما يتعلق بتمثيل الآباء على مستوى الهيئات والسلطات التعليمية كالتالى :

- الجمعية العامة: وتمثل بوابة تضامن الآباء مع المدرسة، فحضور اجتماعاتها ضرورى لمعرفة ما يجرى داخل إطار المدرسة، وكذلك لانتخاب ممثلين عن الآباء .
- مجلس الإدارة : يعد أفضل مكان للمشاركة فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة وبالتلاميذ وإقامة حوار مع الآخرين ومع المشاركين .
- منظمة المشاركة الوالدية : ويأتى قرار تشكيلها من قبل الجمعية العامة وهى تعمل على إقامة علاقة حميمة وقوية بين المدرسة وأولياء الأمور .

- اتحاد لجان الآباء بمقاطعة كيبك : منظمة رئيسية للدفاع عن اهتمامات الآباء ولزيادة مشاركتهم في النظام المدرسي. كما تقدم تنظيم إعدادات وتدريبات للمعلم وولي الأمر في مجلس المشاركة الوالدية.

بعد هذا العرض لبعض الخبرات الأجنبية المعاصرة في مجال المشاركة الوالدية يمكن استخلاص ما يلي :

- ١- من أهم ضرورات كسب ثقة الأسر للمشاركة مع الروضات في الدول المتقدمة ، هو جعل الآباء يشعرون في المقام الأول بالدعم والمساعدة والتقدير قبل مطالبتهم بالاشتراك في عملية شراكة ، حيث ينبغي أن يشعر الآباء أولاً بأن مؤسسات الروضة تقدم لهم شيئاً ما مثل الصداقة، والنصيحة، وتقارير منظمة دورية عن تقدم ونمو الطفل، ومساندة لحل مشكلة ما ، وتنظيم لقاءات ودية مع آباء آخرين لتبادل المعلومات والخبرات .
- ٢- اتضح أن أهم اتجاهات التواصل بين الآباء والمعلمين في معظم الدول المتقدمة تتم وفقاً لصيغتين : المعلومات والمشاركة ، فالمعلومات من جانبها تتطور في شكل حوار مع الأسر وتتركز بصفة خاصة في :
 - إمداد الآباء بمعلومات عن الخدمات والإجراءات والقواعد المدرسية، والتعرف على البرامج التي تقدم للأبناء، وتعريفهم بالأنشطة المختلفة وكيفية ممارستها.
 - إمداد الآباء بمعلومات عن إدارة وتمويل الروضة، ومعلومات عن حق التمثيل الوالدي للانتخابات.
 - إمداد الآباء بمعلومات عن الإجراءات القضائية المتبعة في حالة الاعتراض على بعض القرارات غير المرضية.
 - تبادل المعلومات مع الآباء من خلال اجتماعات دورية ، ولقاءات ، وكتيبات مدرسية ، وأدلة لأولياء الأمور ، والأيام المفتوحة والمراسلات ، والمجلات الفصلية ، والاتصال اليانفي ، وإذاعات ، وإنترنت ، وغيرها .
- أما المشاركة فقد تم وضع هياكل تشريعية للمشاركة في معظم تلك الدول ومن جانبها تتمثل فيما يلي :

- المشاركة فى العملية التعليمية: مشاركة فى الفصل، فى ورش العمل، والتعليم المدرسى بالمنزل.
 - المشاركة فى الإدارة المدرسة وصنع القرار: بانتخاب ممثلين عن الآباء فى مختلف المجالس (مجلس المدرسة، مجلس الفصل، وغيرها).
 - المشاركة فى دعم المدرسة: بالاشتراك فى مختلف الأنشطة أو اللجان أو الرحلات أو المسابقات أو المكتبات المدرسية، وغيرها.
- ٣- من أهم استراتيجيات وممارسات التشارك مع الآباء فى معظم، الدول المتقدمة تكوين ما يدعى بروابط واتحادات الآباء التى يختلف عددها ومهامها ودرجة تأثيرها من دولة إلى أخرى إلا أن جميعها يرمى إلى هدف واحد وهو دعم ومساندة الدور الأبوى وتمثيلهم فى مختلف المحافل على المستوى القومى أو الموطى أو على مستوى المدرسة.
- ٤- تركيز اهتمام عدد كبير من الخبرات الأجنبية المعاصرة على ما يدعى "التربية الوالدية Education Parentale" من خلال تنظيم دورات إعداد وتدريب وبرامج تنقيفية تدريبية للآباء للنوعية بحقوقهم وتفعيل مشاركتهم وتعاونهم مع الآباء نشئ الطرق لتقوير الآباء ورفع مستوى المهارات الوالدية وهو ما يتم فى الغالب الأعم من قبل روابط واتحادات الآباء التى تلعب دوراً هاماً وجوهرياً فى هذا المجال.
- ٥- إن عناية المجتمعات المتقدمة بتربية الطفل وإقامة صلات وعلاقات تعاون مع أسرهم يعزى إلى تبنى هذه المجتمعات لفسافات تربوية واضحة ومستقرة ينبثق عنها أهداف تربوية محددة يمكن تنفيذها فى إطار الواقع القبطى للمجتمع . فقد تبين أن من أهم ممارسات تلك الدول لتفعيل وإشراك الوالدين فى العملية التربوية تبادل الأفكار والخبرات والمعلومات، العمل كفريق تعليمى Team Teachers ، تنمية الصداقة الحميمة بين المعلمين والآباء ، إقامة روابط واتحادات مختلفة للآباء للدفاع عن حقوقهم ودعم الدور الأبوى من خلال تعيين ممثلين عن الآباء بها ، مراعاة ثقافة الوالدين وقيمهم وخبراتهم ، توفير مزيد من الفرص التى يستطيع الوالدين الإسهام فيها ، وغيرها .
- وفى ضوء ما تقدم، يمكن القول بأن المشاركة بمعظم الدول المتقدمة أصبحت حقاً وهدفاً، فهى القادرة على تطوير العمل ومتابعة وتصحيح مساراته بلوغاً لأهدافها، ومن ثم فإن ممارسات

المشاركة تبنى وعى أطرافها بواقعهم من حيث فهمه وتفسيره، وتحديد إمكاناته غير الموظفة، فلما تحددت المشاركة وتواصلت خطوطها أسهمت في وعى أكثر عملية وأكثر واقعية بالقضايا المطروحة. فجوهر المشاركة هو تفعيل أدوار كل الأطراف في كل العمليات والمهام. فالممارسة الفعلية هي التي تعمق المسؤولية الجماعية والانتماء المتبادل.

وبعد، قد تم عرض أهم أساليب التعاون بين الأسرة والروضة في دائرة ما ينبغي أن يكون نظرياً، ولكن ما الواقع الحالي لأساليب ومعوقات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال، هذا ما ستعرض له الدراسة الميدانية في الصفحات التالية .

ثانياً : مشاركة الأسرة مع رياض الأطفال (الواقع الميداني)

❖ مقدمة :

سبق أن عرض البحث في الجزء السابق الإطار النظري وأهم الخبرات الأجنبية في مجال المشاركة الوالدية، وسيتم في هذا الجزء استعراض واقع هذه المشاركة من أساليب ومعوقات في دراسة ميدانية استشرافية بمحافظة الفيوم كما يلي:

❖ هدف الدراسة الميدانية:

استمدت الدراسة الميدانية أهدافها من هدف البحث . عامة، فقد هدفت إلى التعرف على آراء واتجاهات الشرائح الاجتماعية المختلفة من أولياء أمور ومعلمات رياض الأطفال فيما يتصل بتفعيل للمشاركة بين الأسرة والروضة في مصر كمدخل للتطوير في إطار التكامل مع المجتمع .

❖ أدوات الدراسة الميدانية:

انطلاقاً من الإطار النظري للدراسة الحالية، ولتحقيق هدف الدراسة الميدانية استخدمت الدراسة أكثر من أداة بحثية بهدف توفير معرفة أقرب ما تكون إلى الدقة والموضوعية والتكامل. لذا فقد قامت الباحثة بعمل مقابلات استطلاعية غير مقننة مع عدد من أولياء الأمور ومسؤولي أجهزة التعليم في رياض الأطفال من معلمات وموجهات ومديرات وغيرهم للمساعدة في بناء فقرات الاستبيان . ثم استخدام الاستبيان المقنن .

وقد تم إعداد استبيانين من إعداد الباحثة - بعد عرضهما على عدد من السادة المحكمين فى مجال التربية وعلم النفس (ملحق ١). إحداهما موجهة إلى أولياء الأمور والثانية موجهة إلى معلمات رياض الأطفال. وقد تكون الاستبيان من بعدين أساسيين كما يلى :

- **البعد الأول :** تناول أساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال، وأساليب مقترحة لتفعيل تلك المشاركة.

- **البعد الثانى :** معوقات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال، وكيفية التغلب على هذه المعوقات.

وقد تم صياغة بعدى الدراسة فى شكل عبارات مقيدة بوضع المستجيب علامة (√) أمام الخانة المناسبة وفقاً للتدرج المكون من ثلاثة مستويات هى : (نعم، إلى حد ما، لا) ، كما تضمنت الاستبانة أيضاً أسئلة مفتوحة لتحقيق الاستجابة الحرة غير المقيدة لأفراد العينة والتعرف على كامل الآراء والاتجاهات. كما روعى فى هذه الأسئلة أن تكون من النوع شبه المقدر مع البساطة فى الصياغة نظراً لأنها سوف توجه إلى شرائح اجتماعية متباينة - إلى حد ما - فى المستويات العلمية والخبرية

❖ وصف عينة الدراسة :

محافظة الفيوم واحة خضراء، تقع فى الصحراء الغربية فى الجنوب الغربى من القاهرة ، وعلى مسافة ٩٠ كم^٢ منها، وهى إحدى محافظات شمال الصعيد، تحيط بها الصحراء من كل جانب فيما عدا الجنوب الشرقى حيث تتصل بمحافظة بنى سويف على بعد ٤٥ كم. وإجمالى مساحة المحافظة (١٩٤٩) كم^٢ بما يوازى (٤,٧ %) من جملة مساحة الجمهورية^(١٥).

وتتكون محافظة الفيوم من ستة مراكز إدارية هى الفيوم، سنورس، إطمنا، إيشواى، طامية، يوسف الصديق . وقد تم تطبيق الاستبيان فى مدينة الفيوم (عاصمة المحافظة) حيث يوجد بها ٣٣ روضة أطفال حكومية و ١٣ روضة أطفال خاصة ، وقد تم التطبيق على عينة قوامها (٢٥٠) مائتين وخمسين فرداً، ضمت أولياء أمور ومعلمات رياض أطفال وبعد جمع استبيانات المستجيبين واستبعاد غير الصالحة أصبح قوام العينة (٢١٨) فرداً موزعة كما فى

الجدول التالى:

جدول (١)

عدد معطيات وأولياء أمور رياض الأطفال عينة الدراسة

نوع المدارس	معطيات	أولياء أمور	المجموع	النسبة المئوية
رياض أطفال حكومية	٤٢	٨٠	١٢٢	%٥٦
رياض أطفال خاصة	٣٣	٦٣	٩٦	% ٤٤
المجموع	٧٥	١٤٣	٢٤٠	% ١٠٠

❖ المعالجة الإحصائية للدراسة :

تمت معالجة بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام ما يلي:

١ - التكرارات والنسبة المئوية.

٢ - الوزن النسبي: وذلك لتعرف أساليب المشاركة الفعلية بين الأسرة ورياض الأطفال، وكذلك تعرف أهم معوقات تلك المشاركة.

ويحسب الوزن النسبي كالآتي :

$$\text{جمع حاصل [ضرب التكرارات} \times \text{الأوزان المحددة للاستجابات]} \times 100$$

عدد من أجابوا عن العبارة \times أكبر الأوزان (٣)

❖ نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتناول تحليل بيانات عينة الدراسة، وتحليل بيانات البحث الأساسية.

أولاً: تحليل بيانات عينة الدراسة :

(أ) البيانات الخاصة بعينة البحث من للمعطيات :

تضم هذه البيانات الإعداد التربوي للمعلمات، والتخصص الجامعي، وعدد سنوات العمل

برياض الأطفال. ويوضح الجدول التالي تلك البيانات .

جدول (٢)

توزيع عينة المعلمات تبعاً للإعداد التربوي، والتخصص الجامعي، وعدد سنوات العمل برياض الأطفال.

البيان	المدارس الحكومية (ن = ٤٢)		المدارس الخاصة (ن = ٣٣)	
	ت	%	ت	%
الإعداد التربوي	٣٩	٩٢,٩	٢٢	٦٦,٧
	٣	٧,١	١١	٣٣,٣
التخصص الجامعي	٣٩	٩٢,٩	١٢	٣٦,٤
	٣	٧,١	٢١	٦٣,٦
عدد سنوات العمل بالروضة	٣٤	٨١	٢٣	٩٦,٧
	٨	١٩	١٠	٣٠,٣

يتضح من الجدول السابق أن:

- ١- ٩٢,٩ % من معلمات رياض الأطفال الحكومية - عينة البحث - حاصلات على مؤهل تربوي، تخصص رياض أطفال، بينما بلغت نسبة الحاصلات على مؤهل تربوي من بين معلمات رياض الأطفال الخاصة - عينة البحث - ٦٦,٧ %. فقط الحاصلات منهن على تخصص رياض أطفال ٣٦,٤ %. وقد يرجع السبب في ذلك إلى لجوء بعض خريجات الجامعات إلى العمل بعقود مؤقتة في الروضات الخاصة بدون أن يكن معدات تربوياً أو حاصلات على تخصص رياض أطفال، وهو ما يوضح نقص الضوابط التي تنظم العمل في هذه الروضات الخاصة.
- ٢- تمثلت فئة عدد سنوات العمل برياض الأطفال الحكومية (٥-١) سنوات نسبة ٨١ % من معلمات الروضات الحكومية، بينما بلغ ٩٦,٧ % من بين الروضات الخاصة في هذه الفئة نفسها .

(ب) البيانات الخاصة بعينة البحث من أولياء الأمور:

وتتضمن هذه البيانات المستوى العلمي للأب والأم في كل من الروضات الحكومية والخاصة ويوضح الجدول التالي تلك البيانات.

جدول (٣)

توزيع عينة أولياء الأمور تبعاً للمستوى العلمي للأب والمستوى العلمي للأم

البيان		الروضات الحكومية (ن = ٨٠)		الروضات الخاصة (ن = ٦٣)	
		ت	%	ت	%
المستوى العلمي للأب		٢٨	٣٥	٦٠	٩٥,٢
		٥٢	٦٥	٣	٤,٨
		-	-	-	-
المستوى العلمي للأم		١٩	٢٣,٧٥	٥٣	٨٤
		٦١	٧٦,٢٥	١٠	١٦
		-	-	-	-

يتضح من الجدول السابق أن :

١- نسبة آباء الأطفال بالروضات الحكومية الحاصلين على التعليم الجامعي والتعليم المتوسط بلغت ٣٥%، و ٦٥% على الترتيب . بينما بلغت نسبة آباء أطفال الروضات الخاصة الحاصلين على التعليم الجامعي والتعليم المتوسط ٩٥,٢% و ٤,٨% على الترتيب .

٢- نسبة أمهات الأطفال بالروضات الحكومية الحاصلات على تعليم جامعي وتعليم متوسط بلغت ٢٣,٧٥% ، و ١٦,٢٥% ، بينما بلغت نسبة أمهات أطفال الروضات الخاصة الحاصلات على تعليم جامعي وتعليم متوسط ٨٤% ، و ١٦% على الترتيب .

الأمر الذي يوضح ارتفاع المستوى التعليمي لكل من الأب والأم - عينة البحث - المتحقين أطفالهم بالروضات الخاصة حيث بلغت نسبة ٩٥,٢% و ٨٤,٢% على الترتيب .

ثانياً: نتائج بيانات البحث الأساسية:

للإجابة عن تساؤل الدراسة :

كان نص السؤال: ما أساليب المشاركة المتبعة بين الأسرة ورياض الأطفال الحكومية والخاصة بمحافظة القنوص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرارات استجابات عينة البحث والنسبة المئوية للعبارة ، وجدول (٤) يوضح استجابات أولياء الأمور حول أساليب المشاركة المتبعة بين الأسرة ورياض الحكومية والخاصة ، بينما جدول (٥) يوضح استجابات المعلمات حول هذه المشاركة كما يلي :

جدول (٤)

أساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال الحكومية والخاصة من وجهة نظر أولياء الأمور

الأساليب	نعم ك (%)	إلى حد ما ك (%)	لا ك (%)	متوسط العبارة	النسبة المئوية	الترتيب
١. حضور اجتماع مجلس حكومي	٢١ (٣٦%)	٢٤ (٣٠%)	٣٥ (٤٤%)	١,٨	٦٠ %	٦ (٩)
الآباء	١٩ (٣٠%)	٧ (٢٧%)	٢٧ (٤٣%)	١,٩	٦٢ %	٧ (٩)
٢. زيارات فصلية لولي الأمر في مناسبات معينة .	٣ (٣,٨%)	٢٢ (٢٧,٥%)	٥٥ (٦٩%)	١,٣٥	٤٥ %	٨
٣. حضور الاجتماعات الشهرية مع المعلمات المتعلقة بأسور تخصص الطفل .	٤ (٦%)	٢٨ (٤٥%)	٣١ (٤٩%)	١,٦	٥٢ %	١٠
٤. تطوع ولي الأمر لمساعدة المعلمات في غرفة التعلم .	٩ (١١%)	٢٨ (٣٥%)	٤٣ (٥٤%)	١,٥٧	٥٢,٥ %	٧
٥. المشاركة في أسبوع للتبئية (أول أسبوع للتحاق الطفل بالروضة)	١٥ (٢٤%)	٢٢ (٣٥%)	٢٦ (٤١%)	١,٨	٦١ %	٨
٦. المشاركة في احتفالات الروضة بمناسبة دينية وطنية	٧ (٩%)	١٠ (١٢%)	٦٣ (٧٩%)	١,٣	٤٣ %	٩
٧. مشاركة ولي الأمر في المهام الإدارية للروضة .	١٠ (١٦%)	١٤ (٢٢%)	٣٩ (٦٢%)	١,٥	٥١ %	١١
٨. المساهمة المالية لمساعدة للروضة على تنفيذ بعض الأنشطة أو المشاريع .	٣٧ (٤٦%)	٢٥ (٣١%)	٨ (٢٢,٥%)	٢,٢	٧٤,٥ %	٥
٩. مشاركة ولي الأمر مع المعلمات والأطفال في الرحلات المدرسية.	٤٩ (٧٨%)	٨ (١٣%)	٦ (٩%)	٢,٧	٩١ %	٣
١٠. الاتصال الهاتفي بالروضة عند الحاجة .	٤١ (٥١%)	٣٦ (٤٥%)	٣ (٣,٨%)	٢,٥	٨٢,٥ %	٢
١١. مشاركة ولي الأمر مع المعلمات والأطفال في الرحلات المدرسية.	٤٥ (٧١%)	١٣ (٢١%)	٥ (٨%)	٢,٦	٨٨ %	٥
١٢. مشاركة ولي الأمر في المهام الإدارية للروضة .	٣ (٤%)	٥ (٦%)	٧٢ (٩٠%)	١,١٣	٣٨ %	١٤
١٣. المساهمة المالية لمساعدة للروضة على تنفيذ بعض الأنشطة أو المشاريع .	٨ (١٣%)	٨ (١٣%)	٤٧ (٧٤%)	١,٤	٤٦ %	١٣
١٤. مشاركة ولي الأمر مع المعلمات والأطفال في الرحلات المدرسية.	٣ (٤%)	٨ (١٠,٠%)	٦٩ (٨٦%)	١,١٧	٣٩ %	١٣
١٥. الاتصال الهاتفي بالروضة عند الحاجة .	٣١ (٤٩%)	٢١ (٣٣%)	١١ (١٨%)	٢,٣	٧٧ %	٦
١٦. مشاركة ولي الأمر مع المعلمات والأطفال في الرحلات المدرسية.	٤ (٥%)	٢٠ (٢٥%)	٥٦ (٧٠%)	١,٣٥	٤٥ %	٨
١٧. مشاركة ولي الأمر مع المعلمات والأطفال في الرحلات المدرسية.	١٤ (٢٢%)	١٢ (١٩%)	٣٧ (٥٩%)	١,٦	٥٤ %	٩
١٨. الاتصال الهاتفي بالروضة عند الحاجة .	٦٣ (٧٩%)	١٤ (١٦%)	٣ (٤%)	٢,٧٥	٩٢ %	١
١٩. الاتصال الهاتفي بالروضة عند الحاجة .	٥١ (٨١%)	١٢ (١٩%)	-	٢,٨	٩٤ %	٢

الأساليب	نعم ك (%)	إلى حد ما ك (%)	لا ك (%)	متوسط العبارة	النسبة المئوية	الترتيب
١١. حضور للقاءات التثوية عن طريق شبكة الفيديو كونفرانس لتوعية الأسر	٢ (٢٢%)	٣ (٤٤%)	٥ (٩٤%)	١,٠٨	٣٦%	١٦
١٢. تبذل الوسائل والمنكرات القصيرة بين الروضة والمنزل عن طريق الطفل	٥٤ (٦٧,٥%)	١٢ (١٥%)	١٤ (٢٧,٥%)	٢,٦٥	٨٨%	٢
١٣. التواصل من خلال برامج تثقيفية تدريبية تقدمها الروضة	-	٩ (١٤%)	٥٤ (٨٦%)	١,١٤	٣٨%	١٧
١٤. المشاركة مع الطفل في الأنشطة التي يقوم بتفها في المنزل	٢٥ (٣١%)	٥٠ (٦٣%)	٥ (١٥%)	٢,٢٥	٧٥%	٤
١٥. المشاركة في التخطيط لأنشطة وبرامج للروضة مع المسؤولين .	٣ (٤%)	١٢ (١٥%)	٨٥ (٨١%)	١,٢٢	٤١%	١١
١٦. المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بأمور الروضة	٩ (١٤%)	٧ (١١%)	٨٥ (٨٥%)	١,٢	٢٩,٥%	١٢
١٧. حضور ورش العمل التدريبية المتعلقة بأنشطة الروضة	-	٣ (٥%)	٩٥ (٩٥%)	١,٠٢	٣٥%	١٨
١٨. تقديم الاقتراحات التي من شأنها الارتقاء بأمور الروضة	٤ (٥%)	٢١ (٣٤%)	٦٢ (٧٧%)	١,٣	٢٥%	١٠
	١ (١%)	٢١ (٣٤%)	٤١ (٥٥%)	١,٣٣	٤٤%	١٥

(*) خاص

(*) حكومي

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- جاءت نتائج الجدول السابق كاشفة عن آراء أولياء الأمور حول أساليب مشاركتهم مع الروضات الحكومية فيلاحظ أن استخدام الاتصال المباشر بالروضة عن طريق الهاتف يأتي في مقدمة الأساليب حيث نال نسبة (٩٢%) ، يتلوا في المرتبة الثانية تبادل الرسائل والمنكرات القصيرة بين المنزل والروضة (٨٨%) ، وفي المرتبة الثالثة جاءت المشاركة في احتفالات الروضة بمناسبات دينية ووطنية (٨٢,٥%). ومن ثم يلاحظ أن الطرق المباشرة في الاتصال كانت في مقدمة الطرق التي حصلت على نسبة عالية وذلك لسرعتها وانتشارها وسهولة استخدامها بين الطرفين. بينما احتلت الطرق غير المباشرة مرتبة تالية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حسين. عبد الله بدر، ١٩٩٠) ، (دراسة فاطمة المعضادى، ٢٠٠٠) .
- أما فيما يتعلق باستجابات أولياء الروضات الخاصة حول أساليب مشاركتهم مع الروضة تبين أن المشاركة مع الطفل في الأنشطة بالمنزل جاء على رأس الأساليب المستخدمة حيث نال

نسبة (٩٥%)، يتلواها في المرتبة الثانية الإتصال الهاتفي بالروضة عند الحاجة (٩٤%)، وفي المرتبة الثالثة أتت المشاركة مع المعلمات في أسبوع التهيئة بلغت (٩١%) بينما احتلت الطرق الأخرى مرتبة تالية.

- كشفت نتائج الجدول السابق أن الأساليب التالية حصلت على نسب مئوية متأخرة كنشط للمشاركة من قبل أولياء أمور سواء بالروضات الحكومية أو الخاصة وهي: المشاركة في التخطيط لأنشطة الروضة مع المسؤولين (٤١%، ٤٥%) على الترتيب، مشاركة أولياء الأمور في المهام الإدارية للروضة بلغت نسبتها في الروضات الحكومية والخاصة (٣٨%، ٤٦%) على الترتيب ، حضور الآباء اللقاءات التتيمية عن طريق شبكة الفيديوكونفرانس (٣٦%، ٤١%) ، والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالروضة (٣٩,٥% ، ٤٦,٥%) ، حضور الآباء ورش العمل التربوية المتعلقة بأنشطة الروضة (٣٧%، ٣٥%)، التواصل من خلال برامج تثقيفية تربية تقدمها الروضة للآباء (٣٥%، ٣٨%).

- لوضحت النتائج أن حضور أولياء الأمور لاجتماع مجلس الآباء بلغت نسبته في الروضات الحكومية (٦٠%) بينما في الروضات الخاصة بلغ (٦٢%)، حيث أنه ليس هناك إقبال كبير من قبل الآباء لحضور مجلس الآباء وقد تبين من استجابتهم للسؤال المفتوح أن السبب يرجع إلى عدم مناسبة مواعيد الاجتماعات لهم، وأن غالبية قرارات الاجتماعات تأخذ صورة نظرية ولا تخرج إلى حيز التنفيذ. وهو ما يختلف مع ما أظهرته خبرات بعض الدول الأجنبية، (فنلندا، كندا، أيرلندا، ألمانيا، فرنسا، أيسلندا) ، في حرص أولياء الأمور على حضور مجلس الآباء بصورة منتظمة وهو ما يفسر في ضوء إتباع سياسات تلك الدول لبعض الاستراتيجيات الخاصة لاجتماع أولياء الأمور للمشاركة مع الروضة مثل: عمل مجلس آباء خاص بمرحلة رياض الأطفال وليس مجلساً جامعاً يضم أكثر من مرحلة (رياض أطفال وابتدائي) ، وعمل خطة سنوية من قبل إدارة الروضة بهذه الاجتماعات، واختيار الأوقات المناسبة للآباء لانعقاد الاجتماعات، وكذلك الاهتمام لما يبذونه الآباء من مقترحات أو تنفيذ ما يتم الاتفاق عليه من قرارات في الاجتماعات بقدر المستطاع .

كما تحرص سياسات العمل ببعض الدول الأخرى في هذا الصدد مثل : السويد، إسبانيا، النمسا، هولندا على تسجيل أنشطة واجتماعات مجلس الآباء بالصوت والصورة وإرسالها إلى الآباء أو توفير المطبوعات اللازمة لأولياء الأمور الذين يتعذر مجيئهم لحضور هذه الاجتماعات نظراً لظروف عملهم .

- أظهرت النتائج أن تلوع الوالدين لمساعدة المعلمة فى غرفة التعلم بالروضات الحكومية بلغت نسبة (٤٣%) بينما فى الروضات الخاصة (٥١%) وقد أكد أكثر من نصف أولياء أمور الروضات الحكومية عينة البحث أن شتركهم مع أطفالهم فى الرحلات المدرسية بلغت نسبة (٤٥%) فقط، وبلغ حوالى (٥٤%) فى الروضات الخاصة بالرغم من رغبتهم الشديدة فى المشاركة مع أطفالهم فى هذه الرحلات إلا أن السبب يرجع فى انخفاض هذه النسبة إلى سياسة كثير من الرياض التى تمنع الآباء من الاشتراك مع أبنائهم فى الرحلات وجعلها قاصرة فقط على المعلمات والأطفال وإدارة الروضة .
- وفقاً لترتيب النسبة المئوية لأساليب التعاون بين الأسر والروضات الحكومية والخاصة، تبين أن هناك تماثلاً بين أفراد عينة البحث فى ترتيب بعض الأساليب التى جاءت بأرقام ١١، ١٣، ١٦. أما باقى الأساليب فقد تبين ترتيبها بين أفراد العينة. وقد يرجع السبب فى ذلك إلى اختلاف الظروف الاقتصادية والإمكانات المادية المتاحة لكل من الروضات الحكومية والخاصة فى استخدامها لأساليب مختلفة لاجتذاب أولياء الأمور إليها، وكذلك نتيجة لاختلاف السياسة التى تتبعها إدارة كل روضة من الروضات .
- كشفت النتائج أن أساليب للمشاركة الوالدية الأكثر اتباعاً سواء فى الروضات الحكومية أم الخاصة- كما أديها أولياء الأمور- تميل إلى أن تكون تقليدية وتقتصر على إجراء المكالمات الهاتفية أو حضور انمسابات الدنية والوطنية للروضة، أو تبادل الرسائل والمذكرات مع الروضة. بينما تقل مشاركتهم كمساعدين أو متطوعين داخل غرفة التعلم وخارجه، أو مشاركتهم فى حضور ورش العمل، أو مشاركتهم فى اتخاذ القرارات، أو مشاركتهم فى المهام الإدارية للروضة. كما يقل اشتراكهم فى المساهمة المادية أو الرحلات بالروضة. الأمر الذى يوضح أن أساليب التعاون بين الروضة والمنزل محدودة ومرتبطة بالشئون الأكاديمية أو أية مشكلات يتعرض لها الطفل، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج كل من دراسة (المعضادى، ٢٠٠٠) ، (لورانس ، ١٩٩٠) ، (Maurin.2003) . وقد يرجع السبب فى ذلك إلى اعتقاد الآباء بأن دورهم فقط يقتصر على المنزل، ويقل دورهم فى الروضة لأن هذا من اختصاص المعلمات، وقد يرجع فى أغلب الحالات إلى سياسة الرياض فى عدم تدخل الوالدين فى سياستها التعليمية .

لكن الأمر يختلف تبعاً لما أشارت إليه خيرات بعض الدول الأجنبية فى هذا المجال مثل: لوكسمبرج، فنلندا، إيطاليا، بلجيكا، كندا . حيث هناك تأكيد من قبل السياسات التعليمية بهذه الدول

على أهمية التمثيل الوالدى فى مختلف مستويات التعليم، والمشاركة فى مختلف إجراءات اتخاذ القرار، وكذلك حق الآباء فى إمدادهم بكافة المعلومات اللازمة عن شؤون الحياة المدرسية لطفلم. هذا علاوة على إتاحة الفرصة للآباء للتعاون مع الفريق التربوى للروضة فى إعداد المشاريع التربوية والمشاركة فى أنشطة للروضة وفى الاحتفالات المختلفة وكذلك المشاركة فى المهام الإدارية للروضة وحضور ورش العمل وهذا يعزى إلى تبنى هذه المجتمعات المتقدمة لفلسفات تربوية واضحة ومستقرة ينبثق عنها أهداف تربوية محددة يمكن تنفيذها فى إطار الواقع القبطى للمجتمع.

يوضح جدول (٥) استجابات المعلمات حول أساليب المشاركة المتبعة بين الأسرة ورياض الأطفال الحكومية والخاصة.

جدول (٥)

أساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال الحكومية والخاصة من وجهة نظر المعلمات

الأساليب	نعم ك (%)	إلى حد ما ك (%)	لا ك (%)	متوسط العبارة	النسبة المئوية	الترتيب
١. حضور اجتماع مجلس الآباء.	١٣ (٣١%)	١٩ (٤٥%)	١٠ (٢٤%)	٢,٠٧	٦٩%	٩ ^(*)
خاص	٢٠ (٦٠%)	٥ (٦٢%)	١١ (٣٤%)	٢,٢٧	٧٦%	١٠ ^(**)
٢. تخصيص حصة كل أسبوع لاجتماعات الأمهات مع المعلمات .	٢ (٢٢%)	٧ (١٢%)	٢٤ (٨٦%)	١,١٦	٣٨%	١٩
	٢ (٦٠%)	٧ (٢١%)	٢٤ (٧٣%)	١,٣٣	٤٤%	١٦
٣. حضور المعلمات الاجتماعات الفردية مع الآباء المتعلقة بأمور تخص الطفل .	٢ (٥٥%)	١٠ (٢٤%)	٣٠ (٧١%)	١,٣٣	٤٤%	١٥
	٤ (١٢%)	٧ (٢١%)	٢٢ (٦٦%)	١,٤٥	٤٨%	١٥
٤. مشاركة المعلمات فى أسبوع للتبئية (أول أسبوع التحاق الطفل بالروضة) .	٣٠ (٧١%)	٥ (١٢%)	٧ (١٧%)	٢,٥٤	٨٥%	٣
	٢٨ (٨٥%)	٥ (١٥%)	-	٢,٨٤	٩٥%	٤
٥. مشاركة المعلمة فى احتفالات الروضة فى المناسبات الدينية والوطنية .	٢٧ (٦٤%)	١٠ (٢٤%)	٥ (١٢%)	٢,٥٢	٨٤%	٤
	٢٧ (٨٢%)	٦ (١٨%)	-	٢,٨	٩٤%	٥
٦- مشاركة المعلمة مع الآباء والأطفال فى الرحلات المدرسية.	٢٤ (٥٧%)	١١ (٢٦%)	٧ (١٧%)	٢,٤٠	٨٠%	٥
	٢٢ (٧٣%)	٤ (٨٢%)	٥ (١٥%)	٢,٥٧	٨٦%	٨
٧. إشراك المعلمة الآباء علي تنفيذ بعض الأنشطة أو المشاريع لمساعدة الروضة.	٧ (١٧%)	١٢ (٢٨%)	٢٣ (٥٥%)	١,٨٣	٦١%	١١
	٢٥ (٧٦%)	٥ (١٥%)	٣ (٩%)	٢,٦٦	٨٩%	٦
٨. الاتصال الهاتفى بمنزل للطفل عند الحاجة.	٢٩ (٦٩%)	٩ (٢١%)	٤ (١٠%)	٢,٥٩	٨٧%	٢
	٢ (٩٤%)	٢ (٦%)	-	٢,٩	٩٨%	٢
٩. حضور اللقاءات التثوية عن طريق شبكة الفيديو كونفرانس للتوعية .	٢٣ (٥٥%)	١٠ (٢٤%)	٩ (٢١%)	٢,٣٣	٧٨%	٦
	٢٣ (٧٠%)	٢ (٦%)	٨ (٢٤%)	٢,٤٥	٨٢%	٩
١٠. زيارات منزلية تقوم بها معلمة الروضة لمنزل الطفل عند الضرورة .	١ (٣٢%)	١١ (٢٦%)	٣٠ (٧١%)	١,٣٠	٤٣,٥%	١٦
	٢ (٦١%)	٤ (١٢%)	٢٧ (٨٢%)	١,٢٤	٤٢%	١٩

الأساليب	نعم ك (%)	إلى حد ما ك (%)	لا ك (%)	متوسط العبارة	النسبة النوعية	الترتيب
١١. تبادل الرسائل والمنكرات القصيرة بين الروضة والمنزل عن طريق الطفل .	١٧ (٤٠%)	٢١ (٥٠%)	٤ (١٠%)	٢,٢٠	٧٧%	٧
١٢. تسجيل أنشطة الروضة وإرسالها بالصوت والصورة إلى الآباء .	٢ (٥%)	٤ (٩%)	٣٦ (٨٦%)	١,١٩	٣٩%	١٨
١٣. إرسال منشورات دورية للآباء عن أنواع البرامج والأنشطة ومواعيدها أو منشورات تحتوي على توجيهات تربوية	١٢ (٣٦%)	٩ (٢٨%)	١٢ (٣٦%)	٢	٦٧%	١٢
١٤. إعطاء المعلمة للوالدين أنشطة يقومون بتنفيذها مع الطفل بالمنزل .	١٥ (٣٦%)	١٩ (٤٥%)	٨ (١٩%)	٢,١٦	٧٢%	٨
١٥. التواصل من خلال برامج تنغذية تربية	١ (٢%)	٢ (٥%)	٣٩ (٩٣%)	١,٠٩	٣٦%	٢٠
١٦. تقديمها للروضة للآباء .	٢ (٦%)	٤ (١٢%)	٢٧ (٨٢%)	١,٢٤	٤١%	٢٠
١٧. عقد لقاءات دورية للروضة مع الآباء .	٥ (١٢%)	١٠ (٢٤%)	٢٧ (٦٤%)	١,٤٧	٤٩%	١٣
١٨. عقد ندوات بالروضة وخارجها حول موضوعات تهم الآباء في تربية الأبناء.	١ (٣%)	٢٠ (٦٢%)	٣٠ (٩١%)	١,١٨	٣٩%	٢١
١٩. إعداد كرسيه ربط لتبادل المعلومات والتوجيهات بين الأسرة والمعلمة .	٣٢ (٧٦%)	٨ (١٩%)	٢ (٥%)	٢,٧١	٩٠%	١
٢٠. حضور المعلمة لورش العمل التربوية المتعلقة بأنشطة الروضة	١٣ (٣١%)	١٢ (٢٨%)	١٨ (٤٢%)	١,٩٢	٦٤%	١٠
٢١. تدريب الأسر بالبرامج التي سيحصل عليها الطفل علي مدى فترة زمنية محددة .	٢ (٥%)	٦ (١٨%)	٢٥ (٦٦%)	١,٢٠	٤٣%	١٧
٢٢. إصدار نشرات إعلامية دورية للأسرة عن الروضة وأنشطتها .	٣ (٧%)	٩ (٢١%)	٣٠ (٧١%)	١,٣٥	٥٥%	١٤
٢٣. عقد ندوات تدريبية للأهالي للتوعية قبل بدء العام الدراسي .	٦ (١٨%)	٦ (١٨%)	٢١ (٦٤%)	١,٥٤	٥٢%	١٤
	-	-	٤٢ (٩١%)	١	٣٣%	٢٣
	-	٢ (٦%)	٣١ (٩٤%)	١,٠٦	٣٥%	٢٣

(**) خاص

(*) حكومي

باستقراء الجدول السابق يتضح ما يلي :

- لوحظ من استجابات معلمات رياض الأطفال الحكومية حول أساليب مشاركتهن مع أولياء الأمور أن أكثر قنوات الاتصال بالأسرة هي كرسيه الربط للتواصل بين المنزل والروضة حيث بلغت نسبتها (٩٠%) وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Veroniquis 2000) ،

يتلوا في المرتبة الثانية الاتصال الهاتفي بمنزل الطفل عند الحاجة (٨٧%)، وجاء في المرتبة الثالثة مشاركة المعلمات للأسرة في أسبوع التهيئة (٨٥%).

- أما بالنسبة لاستجابات معلمات رياض الأطفال الخاصة حول أساليب مشاركتهن مع الأسرة كشفت النتائج أن تبادل الرسائل والذكرات القصيرة بين المنزل والروضة يأتي في مقدمة الأساليب حيث نال نسبة (٩٩%)، يتلوا في المرتبة الثانية الاتصال الهاتفي بمنزل الطفل حيث بلغت (٩٨%)، وجاء في المرتبة الثالثة إعداد كراسة ربط للتواصل بين الطرفين (٩٧%).
- تشير النتائج إلى أن نصف أفراد العينة من المعلمات وما يقاربها سواء في الروضات الحكومية أو الخاصة يجدن الأساليب التالية قليلة الاستخدام كنتمط للمشاركة مع الأسرة وهي كالتالي: تزويد الأسر بالبرامج التي سيحصل عليها الطفل حيث بلغت نسبتها في الروضات الحكومية والخاصة (٤١%، ٤٣%) على الترتيب، تسجيل أنشطة الروضة وإرسالها بالصوت والصورة للأباء (٣٩%، ٤٢%) على الترتيب، التواصل من خلال برامج تنقيفية تدريبية تقدمها الروضة للأباء (٣٦%، ٤١%) على الترتيب، إصدار نشرات دورية إعلامية للأسرة عن الروضة (٤٥%، ٥٢%) على الترتيب، عقد ندوات بالروضة وخارجها لموضوعات تهم الآباء (٣٤%، ٣٩%) على الترتيب، عقد دورات تدريبية للمهات قبل بدء العام الدراسي (٣٣%، ٣٥%) على الترتيب. الأمر الذي يوضح أنه مازالت نسبة كبيرة من الروضات - وبخاصة الحكومية - تنحو الجانب التقليدي في أساليبها المتبعة للمشاركة مع الأسر وهو ما ينعكس بالطبع ويؤثر على التواصل بين الطرفين.

- وفقاً لترتيب النسبة المئوية لأساليب المشاركة بين الأسر والروضات الحكومية والخاصة - كما أبدتها المعلمات - تبين أن هناك تماثلاً بين أفراد عينة البحث في ترتيب بعض الأساليب والتي جاءت بأرقام ٣، ٨، ١٢، ١٣، ١٥، ١٧، ٢١، ٢٢، ٢٣. أما باقي الأساليب فقد تفاوت ترتيبها بين أفراد العينة إلا أنه لوحظ من استجابات المعلمات، إلى أن هناك فرقاً كبيراً بين الروضات الحكومية والخاصة في أسلوب من أساليب للمشاركة الوالدية وهو إشراك المعلمات للأباء أو أحدهما في تنفيذ بعض الأنشطة أو المشاريع حيث بلغت نسبته في الروضات الحكومية (٦١%) بينما حظيت في الروضات الخاصة بنسبة (٨٩%) وقد يعزى السبب في ذلك إلى انخفاض المستوى التعليمي لأباء وأمهات الروضات الخاصة كما تبين من تحليل البيانات الأساسية بعينة البحث جدول رقم (٣) وهو ما أثر بالطبع على مدى تعاونهم مع معلمات الروضة ومدى متابعتهم ومشاركتهم مع أطفالهم في ممارسة الأنشطة.

لكن إذا تطرقنا إلى استخدام هذا الأسلوب من أساليب المشاركة الوالدية في بعض الدول الأجنبية يتبين على سبيل المثال في النمسا وفرنسا، أن المعلمات لم يقتصرن فقط على إشراك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الأنشطة والمشاريع بالروضة بل أكثر من ذلك حيث تدعو إدارة الروضة بعض الآباء ذوي الخبرة لإلقاء بعض الدروس التي تعيد الأطفال .

وفي هذا الصدد تحرص معظم روابط واتحادات الآباء بالدول الأجنبية على تنظيم دورات إعداد وتدريب وبرامج تثقيفية للآباء لرفع مستوى المهارات الوالدية وتفعيل مشاركتهم وتعاونهم مع الروضة .

ويمكن تلخيص أهم مقترحات تفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال كما أليها كل من أولياء الأمور والمعلمات (الروضات الحكومية والخاصة) في استجاباتهم للمسؤال المفتوح كما يلي :

- زيادة الاهتمام بالتعرف على الحالة الاقتصادية والاجتماعية للأسرة.
- اختيار الأوقات المناسبة لاجتماع مجلس الآباء.
- تنظيم زيارات للأطفال إلى روضات أخرى بعمل مسابقات بينهم.
- توضيح الروضة لأولياء الأمور خططها وبرامجها وأهدافها.
- تنفيذ القرارات التي يتم اتخاذها في الاجتماعات.
- عمل دورات تدريبية تثقيفية للآباء بأمكان مختلفة بالمحافظة عن طريق المجلس القومي للمرأة.
- تنظيم مسابقات بين الأسر عن طريق الروضة لإبراز المواهب وتبادل الخبرات التعارف فيما بينهم.

ويمكن تلخيص أهم مقترحات تفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات كالتالى :

- عمل برامج تربوية ثقافية لتنمية وعى الآباء والأمهات.
- وجود مشرف اجتماعي بالروضة للالتقاء بأولياء الأمور وحل مشكلاتهم ومعاونة المعلمات.
- وضع خطة سنوية من قبل إدارة الروضة لتنظيم عملية التواصل مع الأسرة.
- تلبية أولياء الأمور لدعوى الروضة دون تأخر.

- التطوع والمساهمة مع المعلمة والتعاون معه كل حسب إمكانيته وخلفيته العلمية.
 - سماح إدارة الروضة للآباء بالاشتراك مع الأطفال والمعلمات فى الرحلات المدرسية.
 - الحرص على تنفيذ ما يتم الاتفاق عليه فى اجتماعات الروضة.
- وللإجابة عن تساؤل الدراسة: ما معوقات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال بمحافظه الفيوم ؟

تم حساب تكرارات استجابات عينة البحث والنسب المئوية للعبارات.

وجداول (٦) التالية يوضح معوقات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور كما يلى :

جدول (٦)

معوقات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور

الأسباب	نعم ك (%)	إلى حد ما ك (%)	لا ك (%)	متوسط العبارة	النسبة المئوية	الترتيب
١. ضيق الوقت لدى الآباء . خاص	٦٣ (٧٩%) ٤١ (٦٥%)	١٦ (٢٠%) ١٩ (٣٠%)	١١ (١٤%) ٣ (٥%)	٢,٧٧ ٢,٦	٩٢,٥% ٨٧%	١ ^(*) ١ ^(**)
٢. وجود أطفال آخرين بالأسرة والانشغال برعايتهم .	٦٤ (٨٠%) ٢٦ (٤١%)	١٢ (١٥%) ١٩ (٣٠%)	٤ (٥%) ١٨ (٢٩%)	٢,٨ ٢,١	٩١% ٧١%	٢ ٢
٣. صعوبة المواصلات بين المنزل وروضة الأطفال .	٥٥ (٦٩%) ٣٣ (٢١%)	١٨ (٢٢%) ١٠ (١٦%)	٧ (٩%) ٤٠ (٦٣%)	٢,٦ ١,٥٧	٨٦% ٥٢%	٤ ٨
٤. وجود مشكلات عائلية .	٢٤ (٣٠%) -	١٤ (١٨%) ١٥ (٢٤%)	٢٧ (٥٢%) ٤٨ (٧٦%)	١,٨٦ ١,٢٣	٥٩,٥% ٤١,٢%	١٢ ١٧
٥. عدم مناسبة المواعيد التي تحددها الروضة لحضور الاجتماعات .	٤٣ (٥٤%) ١٧ (١١%)	٢٦ (٣٢%) ٢٤ (٣٨%)	١١ (١٤%) ٢٧ (٥١%)	٢,٤ ١,٦	٨٠% ٥٣%	٧ ٧
٦. عدم الاقتناع بجدوى التعاون مع الروضة .	٦ (٨%) ١ (٢%)	١٢ (١٥%) ٩ (١٤%)	١٢ (١٥%) ٥٣ (٨٤%)	١,٤ ١,١	٤٣% ٢٩%	١٨ ١٨
٧. صعوبة تنفيذ الآباء للنصائح وتوجيهات الروضة .	٢٧ (٣٤%) ١ (٢%)	٤٥ (٥٦%) ٤ (٦%)	٨ (١٠%) ٥٨ (٩٢%)	٢,٢ ١	٧٤,٥% ٢٦%	٨ ٢٠
٨. الانشغال الدائم من قبل الروضة لأسلوب الآباء المتبع في تربية الأبناء .	٦ (٨%) ٦ (١٠%)	٢٣ (٢٩%) ٥ (٨%)	٥١ (٦٣%) ٥٢ (٨٢%)	١,٤ ١,٢٦	٤٨% ٤٢%	١٥ ١٥
٩. اعتبار مشاركة الأسرة نوعاً من التدخل فى شؤون المدرسة .	٤ (٥%) ١ (٢%)	٢٣ (٢٩%) ٥ (٨%)	٥٢ (٦٦%) ٤٤ (٧٠%)	١,٣ ١,٣	٤٦% ٤٤%	١٦ ١٣

الأساليب	نعم كـ (%)	إلى حد ما كـ (%)	لا كـ (%)	متوسط العبارة	النسبة المنوية	الترتيب
١٠. عدم تشجيع الروضة للأسرة ليداء أرائهم أو مشاركتهم للفعالة .	١٥ (١٩%)	٣٣ (٤١%)	٣٢ (٤٠%)	١,٨	٥٩%	١٣
١١. التنسيق غير الكافي من قبل الروضة لهذا التعاون.	٤ (٥%)	٢٢ (٣٥%)	٣٧ (٥٩%)	١,٥٢	٤٩,٥%	١٠
١٢. غياب الأماكن المناسبة لاستقبال أولياء الأمور بالروضة.	٤١ (٥١%)	٣٥ (٤٤%)	٤ (٥%)	٢,٤٦	٨٢%	٥
١٣. قلة الفشرات التربوية التي تيسر الاتصال بالعاملين بالروضة .	٩ (١٤%)	٣٠ (٤٨%)	٢٤ (٣٨%)	١,٨	٥٩%	٣
١٤. تعارض وجهات النظر التربوية بين الروضة والمنزل .	٥٧ (٧١%)	١٧ (٢١%)	٦ (٨%)	٢,٦٣	٨٨%	٣
١٥. عدم الفرح بولياء الأمور عند زيارة الروضة.	٣ (٥%)	١٣ (٢١%)	٤٧ (٧٤%)	١,٣	٤٣%	١٤
١٦. لا توجد متبعة للموضوعات المطروحة للنقاش بين الروضة والمنزل.	٤٤ (٥٥%)	٢٦ (٣٢%)	١٠ (١٣%)	٢,٤٢	٨١%	٦
١٧. ضيق وقت معلومات الروضة للحدث مع الآباء.	٨ (١٣%)	٢٣ (٣٦%)	٣٢ (٥١%)	١,٦٧	٥٤,٥%	٦
١٨. ضعف إتقان العاملين بالروضة لقنون التعامل مع الآباء لقلة ما تلقونه من	٢٠ (٢٥%)	٤٣ (٥٤%)	١٧ (٢١%)	٢	٦٨%	٩
١٩. ضعف العائد من الاجتماعات مع المسئولين بالروضة.	٣ (٥%)	١٢ (١٩%)	٤٨ (٧٦%)	١,٥	٤٩%	١١
٢٠. تعاون بعض الآباء في متابعة الأبناء تكالاً على مسئولى الروضة	٣ (٤%)	٥ (٦%)	٧٢ (٩٠%)	١,١٣	٣٨%	٢٠
٢١. كثرة ضللت المعلومات من الأطفال	١ (٢%)	٢ (٣%)	٦٠ (٩٥%)	١,٠٦	٣٥,٥%	٢١
٢٢. كثرة ضللت المعلومات من الأطفال	١٣ (١٢%)	٥٢ (٦٥%)	١٥ (١٩%)	١,٩٧	٦٦%	١٠
٢٣. ضعف إتقان العاملين بالروضة لقنون التعامل مع الآباء لقلة ما تلقونه من	٦ (١٠%)	٢١ (٣٣%)	٣٦ (٥٧%)	١,٥٢	٥١%	٩
٢٤. ضعف العائد من الاجتماعات مع المسئولين بالروضة.	١٣ (١٦%)	٣٢ (٤٠%)	٣٥ (٤٤%)	١,٧٢	٥٧,٥%	١٤
٢٥. تعاون بعض الآباء في متابعة الأبناء تكالاً على مسئولى الروضة	٩ (١٤%)	٢٦ (٤١%)	٢٨ (٤٥%)	١,٦٠	٥٤%	٥
٢٦. كثرة ضللت المعلومات من الأطفال	٤ (٥%)	٦ (٧%)	٧٠ (٨٨%)	١,١٧	٣٩%	١٩
٢٧. ضعف العائد من الاجتماعات مع المسئولين بالروضة.	٣ (٥%)	٨ (١٣%)	٥٢ (٨٢%)	١,٢٩	٤١,٥%	١٦
٢٨. تعاون بعض الآباء في متابعة الأبناء تكالاً على مسئولى الروضة	٣ (٤%)	٢٣ (٢٩%)	٥٤ (٦٧%)	١,٣٦	٤٥%	١٧
٢٩. كثرة ضللت المعلومات من الأطفال	٤ (٦%)	١٧ (٢٧%)	٤٢ (٦٧%)	١,٤	٤٦,٥%	١٢
٣٠. كثرة ضللت المعلومات من الأطفال	١٧ (٢١%)	٣٢ (٤٠%)	٣١ (٣٩%)	١,٨٢	٦١%	١١
٣١. كثرة ضللت المعلومات من الأطفال	١٠ (١٦%)	٢٦ (٤١%)	٢٧ (٤٣%)	١,٧	٥٨%	٤
٣٢. كثرة ضللت المعلومات من الأطفال	٣٠ (٤٤%)	٤ (٥%)	٧٢ (٩١%)	١,١٢	٣٧,٥%	٢١
٣٣. كثرة ضللت المعلومات من الأطفال	-	٦ (١٠%)	٥٧ (٩٠%)	١,١	٣٦,٥%	٩

(٣) حكومي

(٣٣) خلص

يتضح من الجدول السابق :

- وفقاً لترتيب النسبة المنوية للمعوقات التي تحول دون المشاركة بين الأسر والروضات الحكومية والخاصة، تبين أن هناك تماثلاً بين أفراد عينة البحث في ترتيب بعض المعوقات والتي جاءت بأرقام ١، ٢، ٥، ٦، ٨، ١٣. أما باقي المعوقات فقد تفاوتت ترتيبها بين أفراد العينة، وقد يرجع السبب إلى تباین أولويات واهتمامات مسئولى كل من الروضات الحكومية

أو الخاصة - عينة البحث - في تذليل الصعوبات أو العقبات التي تحول دون التواصل الفعال مع أولياء الأمور.

- هناك اتفاق بين أفراد عينة البحث (روضات حكومية وخاصة) على أن ضيق الوقت لدى الآباء، ووجود أطفال آخرين بالأسرة والانشغال برعايتهم من أهم الأسباب التي جاءت في المرتبتين الأولى والثانية التي تعوق المشاركة الفعالة حيث بلغت في الروضات الحكومية نسبة (٩٢,٥%، ٩١%) على الترتيب، وبلغت في الروضات الخاصة (٨٧%، ٧١%) على الترتيب. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه كل من دراسات (لورنس، ١٩٩٠)، (فاطمة المعصاوي ٢٠٠٠)، (Glasman, 2000).

لكنه يختلف مع ما أشارت إليه دراسة (Veronique, 2000) على أن من أهم معوقات التواصل بين الأسرة ومعلمات الروضة بمنطقة ZEP بفرنسا هو بعد المسافة، وعدم حرية تعامل الأمهات مع المعلمات وتفضيلهن التعامل مع مساعدات المعلمات.

وربما يفسر ذلك في ضوء اختلاف ظروف كل مجتمع عن الآخر فمجتمع مثل فرنسا وكثير من الدول الأجنبية المتقدمة لا يمثل وجود أطفال آخرين في الأسرة والانشغال برعايتهم معوقاً يحول دون التواصل بين الروابط والروضات حيث لم يميز أسر معظم هذه المجتمعات المتقدمة أنها نووية صغيرة لا يزيد عدد الأبناء بها عن اثنين الأمر الذي يتيح وقت كافٍ لدى الآباء لمتابعة جيدة لتعلم الأبناء .

- اتضح من خلال البيانات الأولية لعينة الدراسة جدول (٣) أن نسبة الحاصلين على تعليم عال وتعليم متوسط بين أولياء أمور الروضات الحكومية (١٥%، ٦٥%) والأمهات (٢٣,٧٥%، ٧٦,٢٥%) بينما كانت نسبتهم بين آباء الروضات الخاصة (٢١,٩٥%، ٤,٨%) والأمهات (٨٤%، ١٦%) على الترتيب .

الأمر الذي يوضح أن انخفاض المستوى التعليمي لأولياء أمور الروضات الحكومية (عينة البحث) كان عائقاً يحول دون التعاون تمثل في صعوبة تنفيذ نصائح وتوجيهات الروضة، وتعارض وجهات النظر التربوية بين المنزل والروضة حيث بلغت في الروضات الحكومية (٧٤,٥%، ٦٨%) على الترتيب، وبلغت في الروضات الخاصة (٣٦%، ٤٩%) على الترتيب. وهذا ما يتفق مع نتائج كثير من الدراسات العربية والأجنبية منها دراسة (لورانس، ١٩٩٠)، (نادية يوسف، ١٩٩٧)، (دراسة Leroy, 1999)، (دراسة اتحاد لجان الآباء بكندا FCCPPQ, 2000).

ويوضح جدول (٧) استجابات المعلومات حول معوقات المشاركة بين الأسرة ورياض

الأطفال كما يلي:

جدول (٧)

معوقات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال من وجهة نظر المعلومات

الأسباب	نعم ك (%)	إلى حد ما ك (%)	لا ك (%)	متوسط العبارة	النسبة المتوقعة	الترتيب
١. ضيق الوقت لدى الآباء للتحدث مع مسئولي الروضة	٣٥ (٨٣%)	٤ (١٠%)	٣ (٧%)	٢,٦٧	٩٢%	١ (٣)
٢. ضعف تعاون أولياء الأمور مع الروضة	٢٣ (٧٠%)	٨ (٢٤%)	٢ (٦%)	٢,٦٣	٨٨%	١ (٣)
٣. تهوون بعض الآباء في متابعة تعليم الأطفال	٢٨ (٦٧%)	١٠ (٢٤%)	٤ (٩%)	٢,٥٧	٨٦%	٤
٤. تراخي أولياء الأمور في تنفيذ نصائح وتوجيهات الروضة	١٥ (٤٥%)	١٧ (٥٢%)	١ (٣%)	٢,٤٢	٨١%	٢
٥. إهمال الآباء لمساعدة الأبن في المنزل	٣١ (٧٤%)	٨ (١٩%)	٣ (٧%)	٢,٦٦	٨٩%	٢
٦. عدم حضور الآباء للمدرسة عندما ترغب المعلمة في مناقشة توضيح حالة الأبن	٢٩ (٧٩%)	١٠ (٣٠%)	٤ (١٤%)	١,٨٤	٦٢%	٩
٧. غلبة الأماكن المناسبة لاستقبال أولياء الأمور بالروضة	٢٣ (٥٥%)	١٣ (٣١%)	٦ (١٤%)	٢,٤٠	٨٠%	٧
٨. قلة الفترات التربوية من قبل الروضة التي تيسر الاتصال مع الآباء	١٥ (٤٥%)	١٦ (٤٨%)	٢ (٦%)	١,٧٨	٦٠%	١٠
٩. قلة الفترات التربوية من قبل الروضة التي تيسر الاتصال مع الآباء	٢٨ (٦٧%)	٩ (٢٩%)	٥ (١٢%)	٢,٥٤	٨٥%	٥
١٠. قلة الفترات التربوية من قبل الروضة التي تيسر الاتصال مع الآباء	٨ (٢٤%)	١٣ (٣٩%)	١٠ (٣٧%)	١,٨٧	٦٣%	٨
١١. قلة الفترات التربوية من قبل الروضة التي تيسر الاتصال مع الآباء	٨ (٢٧%)	١٥ (٣٦%)	٩ (٢٥%)	١,٧٣	٥٨%	١٤
١٢. قلة الفترات التربوية من قبل الروضة التي تيسر الاتصال مع الآباء	٩ (٢٧%)	٧ (٢١%)	١٧ (٥٢%)	١,٧٥	٥٨,٥%	١٣
١٣. قلة الفترات التربوية من قبل الروضة التي تيسر الاتصال مع الآباء	١٧ (٤١%)	٦ (١٤%)	٤ (٩%)	٢,٣٠	٣٧%	١٠
١٤. قلة الفترات التربوية من قبل الروضة التي تيسر الاتصال مع الآباء	٤ (١٢%)	٦ (١٤%)	٢٣ (٦٠%)	١,٤٢	٤٧%	١٧
١٥. قلة الفترات التربوية من قبل الروضة التي تيسر الاتصال مع الآباء	٢١ (٦٤%)	١٣ (٣١%)	٢ (٥%)	٢,٥٩	٨٧%	٣
١٦. قلة الفترات التربوية من قبل الروضة التي تيسر الاتصال مع الآباء	١٥ (٤٥%)	١٥ (٤٥%)	٣ (٩%)	٢,٣٦	٧٩%	٣
١٧. قلة الفترات التربوية من قبل الروضة التي تيسر الاتصال مع الآباء	١٨ (٤٣%)	٧ (٤٠%)	٧ (١٧%)	٢,٢٦	٧٥%	١٢
١٨. قلة الفترات التربوية من قبل الروضة التي تيسر الاتصال مع الآباء	١٥ (٤٦%)	١٣ (٣٩%)	٥ (١٤%)	٢,٣٠	٧٧%	٥
١٩. قلة الفترات التربوية من قبل الروضة التي تيسر الاتصال مع الآباء	٤ (١٠%)	٨ (١٩%)	٣٠ (٧١%)	١,٣٨	٤٦%	١٨
٢٠. قلة الفترات التربوية من قبل الروضة التي تيسر الاتصال مع الآباء	٢ (٦%)	٨ (٢٤%)	٢٣ (٦٠%)	١,٣٦	٤٥%	١٨
٢١. استخدام الآباء أساليب تربوية مخالفة للأساليب المتبعة في الروضة	٨ (١٩%)	١٢ (٢٩%)	٢٢ (٥٠%)	١,٦٦	٥٥%	١٥
٢٢. غياب الأماكن المناسبة لاستقبال أولياء الأمور بالروضة	٦ (١٨%)	١١ (٢٤%)	١٦ (٤٨%)	١,٦٩	٥٧%	١٤
٢٣. قلة الفترات التربوية التي تيسر الاتصال بالعاملين بالروضة	٢١ (٥٠%)	١٤ (٣٣%)	٧ (١٧%)	٢,٣٢	٧٨%	٩
٢٤. قلة الفترات التربوية التي تيسر الاتصال بالعاملين بالروضة	٨ (٢٤%)	١٤ (٣٣%)	١١ (٢٣%)	١,٩٠	٦٤%	٧
٢٥. قلة الفترات التربوية التي تيسر الاتصال بالعاملين بالروضة	٤ (١٠%)	١٠ (٢٤%)	٢٨ (٦٦%)	١,٤٢	٤٨%	١٧
٢٦. قلة الفترات التربوية التي تيسر الاتصال بالعاملين بالروضة	٦ (١٨%)	١٢ (٣٦%)	١٥ (٤٦%)	١,٦٦	٥٥,٥%	١٥

الترتيب	النسبة المئوية	متوسط العبرة	الألوان		
			نعم ك (%)	إلى حد ما ك (%)	لا ك (%)
١٤	%٤٤	١,٣٣	١٢ (%٢٩)	٢٩ (%٦٩)	١٩
١٧	%٥٤	١,٦٣	١٥ (%٤٦)	١٥ (%٤٥)	١٧
١١	%٧٦	٢,٢٨	٢٦ (%٦٢)	٢ (%٥)	١١
١١	%٥٩,٥	١,٧٩	١٢ (%٣٦)	١٤ (%٤٣)	١١
٨	%٧٩	٢,٣٥	٢٣ (%٥٥)	٢ (%٥)	٨
٤	%٧٧	٢,٣٠	١٣ (%٣٩)	٥ (%١٥)	٤
٦	%٨٢	٢,٤٥	١٩ (%٤٥)	٢ (%٥)	٦
٦	%٧٤	٢,٢١	١١ (%٢٣)	٤ (%١٢)	٦
١٣	%٥٩	١,٧٦	٨ (%١٩)	٢٢ (%٥٢)	١٣
١٦	%٥٥	١,٦٣	٩ (%٢٧)	١٨ (%٥٥)	١٦
١٦	%٥٣	١,٥٩	١٥ (%٣٦)	٢٢ (%٥٢)	١٦
١٧	%٥٩	١,٧٥	١١ (%٢٣)	١٥ (%٤٦)	١٧

(١٢) حكومي

(١٣) خاص

باستقراء الجدول السابق يتضح ما يلي:

- وفقاً لترتيب النسبة المئوية للمعوقات التي تحول دون تحقيق التواصل بين الأسرة ورياض الأطفال الحكومية والخاصة تبين أن هناك تماثلاً بين أفراد عينة البحث من المعلمات في ترتيب بعض المعوقات والتي جاءت بأرقام ١، ٨، ١٠، ١٥، ١٧. أما باقي المعوقات فقد تفاوت ترتيبها بين أفراد العينة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى اختلاف توظيف الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة في كل من الروضات الحكومية والخاصة. ويفسر كذلك من وجهة نظر المعلمات إلى ظروف ترتبط بتقاليد والدين ومدى وعيها لأهمية الروضة ودورها في تربية أطفالهما.
- تبين أن بعض الظروف المدرسية - وبخاصة في الروضات الحكومية تمثل عائقاً عند استدعاء أولياء الأمور لزيارة الروضة أو حضور الاجتماعات ومنها غياب الأماكن المناسبة لاستقبال أولياء الأمور حيث بلغت نسبتها (٧٧%) في الروضات الحكومية، بينما بلغت نسبتها (٤٧%) في الروضات الخاصة.

وبتحليل نتائج كل من جنولى (٦) ، (٧) نخلص إلى أن أهم الأسباب التى تعوق المشاركة بين الروضة والمنزل متعددة ، وهى موزعة بين أولياء الأمور والروضة. فمثلاً خروج الأم للعمل أو انشغالها برعاية أطفال آخرين يحول دون تعاونها الكامل مع الروضة، وكذلك طبيعة مهنة بعض الآباء وضيق وقتهم لا يمكنهم من متابعة أبنائهم بالروضة، ومن جهة أخرى نجد أن عدم مناسبة المواعيد التى تحددها الروضة لاجتماع الآباء، وكذلك غياب الأماكن المناسبة لاستقبال أولياء الأمور إلى جانب عدم تشجيع الروضة لأولياء الأمور ببدء أرائهم أو الأخذ بمقترحاتهم ببعض الروضات سبب فى عدم تلبية الكثير من أولياء الأمور لدعوة المدرسة. كما إن بعض أولياء الأمور يجد صعوبة فى تنفيذ نصائح وتوجيهات الروضة. هذا علاوة على أن بعض المعلمات لا يجدن فن التعامل مع الآباء أو إعطائهم الفرصة لإبداء وجهات نظرهم أو توعيتهم بمدى التعاون معهم. ومن ثم يجب تكاتف الجميع للتغلب على تلك المعوقات .

ويمكن تلخيص أهم الأسباب الأخرى التى تعوق التعاون بين الروضة والأسرة كما يراها أولياء الأمور - عينة البحث - فى استجاباتهم للسؤال المفتوح كما يلى :

- عدم وجود مشرف اجتماعى فى بعض الروضات .
- مطالبة أولياء الأمور بدفع تبرعات للروضة فى مجلس الآباء يجعل الآباء يحجمون عن حضور الاجتماعات .
- عدم مراعاة بعض الروضات للبيئة التى نشأ فيها الطفل .
- عدم الأخذ بما يبيده الآباء من مقترحات .
- عدم تنفيذ إدارة الروضة ما يتخذ خلال الاجتماعات من قرارات .
- أما بالنسبة لأهم الأسباب الأخرى التى تعوق التعاون بين الأسرة والروضات (الحكومية والخاصة) كما أبدتها المعلمات فى استجاباتهم للسؤال المفتوح كما يلى:-
- حجم الأسرة من حيث عدد الأبناء .
- الوضع الاقتصادى، والوضع الثقافى لبعض الأسر .
- عدم وجود مشرف اجتماعى يعاون المعلمة فى حل مشكلات الطفل .
- أمية الوالدين من أشد معوقات التواصل بين المعلمات والوالدين .

ويمكن تلخيص أهم المقترحات للتعلم على المعوقات التي تحول دون المشاركة بين الأسر ورياض الأطفال (الحكومية والخاصة) كما أبدأها كل من أولياء الأمور والمعلمات كما يلي :

- توفير مشرف اجتماعي لكل روضة يعاون المعلمة في عملها ، ويلتقى بأولياء الأمور لحل مشكلاتهم .
- الحد من مطالبة أولياء الأمور بدفع تبرعات ولا سيما في الروضات الخاصة .
- توعية وزيادة وعي مديرات الروضات بمرونة التعامل مع الآباء والسماع لما يبذونه من مقترحات .
- تنفيذ ما يتم اتخاذه من قرارات في الاجتماعات .
- عمل دورات تدريبية تثقيفية للآباء وتبصيرهم بأهمية التعاون مع الروضة .
- إصدار نشرات من قبل الوزارة لأولياء الأمور لتعريفهم بطبيعة المرحلة قبل دخول الطفل الروضة .

ثالثاً: تصور مقترح لتفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال

استناداً إلى الدراسة النظرية، واعتماداً على نتائج الدراسة الميدانية وفي ضوء الاستفادة من الخبرات الأجنبية يمكن وضع تصور مقترح لتفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال وفقاً للإجراءات التالية :

- إن عملية المشاركة عملية متكاملة ينبغي أن تمتد لتشمل جميع عناصر المنظومة التعليمية بكافة أبعادها، حيث إنها شبكة مكونة من أصحاب القرار والخبراء والمديرين والمعلمين والأخصائيين والآباء والأطفال وجميع الممارسين في الميدان، فلا بد من وجود تواصل بين هؤلاء جميعاً في عملية المشاركة، مع توضيح حقوق وواجبات كل شريك دون خلط للأدوار.
- ضرورة تأكيد أن البدء بتفعيل المشاركة في مرحلة (رياض الأطفال) يكتسب أهميته من أهمية هذه المرحلة، في المشاركة الناجحة تقام على التخطيط الواعي من قبل كافة الأطراف المعنية والمستفيدة منها، وهذا من شأنه أن يقلل من مقاومة بعض الفئات لعملية المشاركة، ومن ثم يمكن أن تكون منخلاً أساسياً وبدائية قوية لعملية الإصلاح والتجديد التربوي.

- الوضع في الاعتبار أثر التصورات الخاصة بأولياء الأمور ومعتقداتهم وأفكارهم واتجاهاتهم ووجهات نظرهم في الأمور المتعلقة بالعملية التربوية في أية استراتيجية مقترحة لتفعيل دور أولياء الأمور في عمليات المشاركة مع المدرسة .
- إن التخطيط لجعل الآباء شركاء في تربية أبنائهم، يفرض على الروضة إقامة مناخ من الترحيب لتجنب الانطباع السيئ عند حضور الآباء وجعل ذلك ركنا في سياستها التعليمية، فمن شأن الترحيب الجيد أن يشعر الآباء بالألفة والراحة مع الروضة ويكسر حاجز الخوف والعزلة لديهم .
- إنه في ظل مدخل التعليم على أسس المعايير القومية للتعليم سوف تظهر احتياجات جديدة في مجال المشاركة المجتمعية مثل التدريب أو تثقيف الوالدين وهو ما يطلق عليه " التربية الوالدية "؛ ومن هنا تأتي ضرورة مساعدة أولياء الأمور على امتلاك المعرفة الأساسية والمهارات الأساسية والثقافة العامة اللازمة لهم كأطراف مشاركين في العملية التعليمية سواء على مستوى النشاطات المدرسية أو النشاطات المنزلية بحيث يصبحون قادرين على التواصل مع المعلمين والإدارة المدرسية .
- تطوير اللوائح والقوانين المنظمة بجعل الوالدين شريكين في تعليم الطفل، واتخاذ القرارات بتجديد إطار عام للمشاركة الوالدية في برامج الروضة من خلال أساليب وآليات متنوعة تناسب طبيعة المجتمع وظروف الوالدين، مع ضرورة وضع لائحة تنص على حقوق الآباء في مجال تعليم الأبناء .
- العمل قدر الإمكان وقبل كل شيء على رفع مستوى الآباء التعليمي عن طريق برامج محو الأمية وتعليم الكبار فأولئك الذين لا يعرفون القراءة والكتابة يمكن تزويدهم بالمعلومات بطريقة شفوية وبطريقة مرئية، أما الآباء المتعلمون يمكن تزويدهم بالمعلومات المزودة المكتوبة .
- تنمية وعي قطاعات المجتمع - من خلال وسائل الإعلام المختلفة - بأهمية المشاركة الوالدية من خلال :
 - برامج تليفزيونية وإذاعية توضح دور كل من المدرسة والبيت وواجباتهما وأهمية التعاون بينهما لصالح الطفل على أن يكون التخطيط لهذه البرامج التربوية بالاشتراك مع وزارة التعليم .

- عمل لقاءات وحوارات مع أخصائيين فى التربية وعلم النفس لتوضيح أهمية وضرورة المشاركة بين الطرفين.
- تنظيم ندوات لتوعية الأسر بحقوق أطفالهم ودورهم فى إعمال هذه الحقوق.
- الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة فى إنشاء اتحادات أو روابط لأولياء أمور الأطفال بالروضة ينتخب فيها الآباء من يمثلهم للدفاع عن حقوقهم على أن تتلخص مهام عمل هذه الروابط فى الآتى: إعلان الأسر من خلال الإجابة عن استفساراتهم، وإقامة علاقات مع أسر أخرى، وتقديم معلومات وإرشاد وتوجيه من خلال مجلات تصدرها هذه الروابط، وتلقى شكاوى الآباء والنظر فيها ورفعها إلى السلطات المختصة إذا لزم الأمر بهدف إيجاد الحلول العاجلة لها.
- ضرورة وجود مجلس آباء ومعلمين خاص بمرحلة رياض الأطفال فى المدارس الخاصة والمدارس الحكومية وبخاصة التى تضم أكثر من مرحلة تعليمية (رياض أطفال وابتدائى) وليس مجلسا جامعا واحدا يضم المرحلتين ؛ وذلك لاختلاف طبيعة المشكلات التعليمية، واختلاف اهتمامات أولياء الأمور بكل مرحلة على غرار ما هو قائم فى كثير من الدول المتقدمة.
- التوسع فى إعداد دليل أولياء الأمور أو كتيبات إرشادية للتروء بالمعلومات عن تربية الطفل وإعداده للالتحاق بالروضة، والوقوف من خلالها على أهداف الروضة وفلسفتها، هذا علاوة على أن هذه المطبوعات يمكن أن تغيد الآباء الذين يتخلفون عن حضور اللقاءات أو مجالس الآباء .
- تكثيف الجهود من قبل أنظمة الروضة بتوفير الأنشطة المختلفة لتفعيل قرارات الوالدين كشريك أساسى فى تعليم الطفل واتخاذ القرارات بدلاً من جعل مشاركة الوالدين محصورة فى حضورهم للمناسبات والاحتفالات فقط، ويمكن أن يتم ذلك من خلال عمل "مشروع مدرسة" لكل روضة عن طريقه يتم ترجمة أهداف الروضة وكيفية تنفيذ هذه الأهداف على مراحل، يشترك فى إعداد المشروع تنفيذه وتقييمه جميع أعضاء الفريق التربوى مع الآباء، وهو ما يعد فرصة حقيقة من فرص للتواصل بين الطرفين من جهة، وإشراك الآباء وتروءهم بالمعلومات من جهة أخرى.

- تخصيص حجرة أو قاعة مناسبة لاستقبال أولياء الأمور - وبخاصة في المدارس الحكومية التي تقتصر معظمها إلى ذلك - وتزويدها بمكتبة صغيرة تؤسس بما يقدمه الآباء من كتب زائدة عن حاجتهم كنوع من مساهمة الآباء في النشاط المدرسي، فضلاً عن التزود بأكثر قدر من المعارف التي يحتاجونها، ويمكن كذلك عمل استعارة كتب للآباء تسمح لهم بالاشتراك مع أطفالهم في اكتشاف الكتب المصورة "وبخاصة للآباء الأميين".
- الاسترشاد بخبرات الدول الأجنبية في إدخال مادة "التربية الأسرية" كمادة أساسية في مناهج المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية في مدارس البنين والبنات على حد سواء لتبصير آباء وأمهات المستقبل بالطرق والأساليب السليمة لتثنية وتثقيف الآباء ودورهم في هذا المجال.
- تبادل الزيارات بين المنزل والروضة بغية إيجاد الأجواء المعتادة على تربية الطفل تربية سليمة ومتكاملة، وكذلك لتصحيح ما يقع من الأخطاء بالأسرة في تربية الطفل بهدف توفير المناخ الثقافي والاجتماعي والتربوي المناسب للطفل داخل الأسرة الأمر الذي يوجد صلة قوية بين الطرفين.
- تضمين برامج إعداد معلمات رياض الأطفال (أثناء الخدمة وقبلها)، ومديرات الروضات ببعض المهارات والخبرات التي تسهم في التوعية في التعامل مع الوالدين هذا من جهة، ومن جهة أخرى ضرورة تصحيح رؤى كل من المعلمين وأولياء الأمور ومعتقداتهم واتجاهاتهم فيما يتعلق بالأدوار المسندة إليهم وعلاقة كل منهما بالآخر من أجل فهم أعمق وأوسع للمشاركة الوالدية.
- تنظيم اللقاءات لاجتماع أولياء الأمور مع معلمات الرياض تحت إشراف مدير الروضة بهدف الوقوف على مدى تقدم الطفل وتقييمه من جميع الجوانب، ومناقشة تنظيم القاعات، وحث الآباء على المشاركة خلال هذا اليوم في الأنشطة مثل: تنظيم الكتب بالمكتبة، وتنسيق الحديقة، وتقديم بعض المنتجات الأسرية، وتنظيم الرحلات والإشراف عليها، أو دعوة الآباء مرة كل أسبوع داخل الفصول للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم.
- إرسال منشورات دورية للآباء تحتوي على توجيهات تربوية، ومحددات فيها أنواع البرامج التي تقدمها الروضة ومواعيدها، وأنسب الأوقات لهم كنوع من توثيق عرى التواصل بين الطرفين .

- لجعل الروضة توسع من دائرة عملها التربوي والتموي بالمجتمع يمكن الاستفادة من الخبرات العالمية المعاصرة بخاصة الخبرة الفرنسية في هذا المجال حيث أقامت ما يدعى "نادى معلومات Club Informatique" ببعض الروضات تديره بعض المعلمات بالروضة، ويعمل عدة مرات في الأسبوع بعد ساعات اليوم الدراسي، أو في أيام العطلات، وهو يهدف إلى تقديم برامج والدية وتثقيفية تسهم في رفع الوعي الصحي لدى الآباء وإرشادهم للأساليب التربوية الصحيحة، علاوة على تقديم برامج والدية للتممية المعرفة للطفل فيما يختص بتعلم اللغة وتنمية استعداده للقراءة في هذه المرحلة المبكرة عبر أنشطة الحياة اليومية. وفي الوقت ذاته يهدف هذا النادي إلى تدريب الآباء على بعض التقنيات الحديثة كالحاسب الآلي، التصوير الفوتوغرافي، تعلم الخياطة للأمهات وغيرها كوسيلة لجذب الآباء للتعاون مع الروضة ورفع مستوى المهارات الوالدية لديهم وهو ما يعد فرصة ثمينة للقاء المعلمات مع الآباء والتعرف عليهم وإقامة صلات بينهم كصورة من صور الشراكة المثمرة بين الطرفين.
- الاسترشاد بالخبرات الأجنبية في محاولة اجتذاب الآباء للمشاركة مع الروضة من خلال تنظيم أمسيات حوارية تنموية داخل أو خارج الروضة يتم إدارتها من قبل متخصص للإجابة عن أسئلة واستفسارات الآباء، وفي وجود بعض ألوان الترفيه والطعام الجيد يتوفر مناخاً مفعماً بالود والترحيب بالآباء، كما يمكن أن يتم عرض هذه الأمسية وبعض معلومات أخرى عامة عن الروضة على شرائط فيديو ترسل للآباء الذين يتعذر مجيئهم للروضة نظراً لظروف عملهم، ومن ثم جعلهم على علم وصلة بما يجري بالروضة، وحثهم على المشاركة في برامجها.
- ضرورة ربط معظم الروضات بشبكة المعلومات (ويب) - على غرار ما هو قائم في كثير من الدول الأجنبية المتقدمة - من خلال إنشاء موقع لكل روضة توضع فيه معلومات عن المؤسسة بصفة عامة وأنشطتها وفلسفتها وبرامجها. ويوجد كذلك مواقع لعدد من المجالات والأبحاث التربوية المنشورة عن الطفل والأمر للاستزادة وفتح مجال التواصل مع المنزل. ومن جانب آخر يعزز التواصل عن طريق البريد الإلكتروني E-mail تسهيل المشاركة الوالدية، فمن خلال هذه الوسيلة يستطيع الآباء - وبخاصة المتعلمين- التعرف أولاً بأول عن تقدم نمو الطفل، وتبادل المعلومات بصفة دورية مع المعلمات بالروضة، وهي وسيلة أو مثالية إذ أنها مفتوحة كل الوقت، الأمر الذي يسمح للآباء الذين يتعذر مجيئهم للروضة بالتواصل مع المعلمات في الأوقات المناسبة لهم.

- محاولة الاسترشاد بالخبرات الأجنبية في اجتذاب الآباء للمشاركة مع الروضة من خلال تنظيم أمميات حوارية تنموية داخل أو خارج الروضة يتم إدارتها من قبل متخصص للإجابة عن أسئلة واستفسارات الآباء، وفي وجود بعض ألوان الترفيه والطعام الجيد يتوفر مناخ مفعم بالود والترحيب بالآباء، كما يمكن أن يتم عرض هذه الأممية وبعض معلومات أخرى عامة عن الروضة على شرائط فيديو تُرسل للآباء الذين يتعذر مجيئهم للروضة نظراً لظروف عملهم، ومن ثم جعلهم على علم وصلة بما يجري بالروضة، وحثهم على المشاركة في برامج الروضة.

❖ خاتمة :

في الختام نستطيع القول بأن المشاركة الفاعلة تعد توعم التربية الفاعلة، فعلى المدارس أن تفعل كل شيء لكي تخترق المعارف المدرسية الأسر، وبالعكس يمكن أن تترى الثقافات الأسرية الثقافة المدرسية. فالمدارس من جانبها تؤثر عمليات لتحاكى التعلم، وفي الوقت ذاته تتسج رابطة قوية بين التلاميذ. فالعملية التربوية بكل أبعادها معادلة متفاعلة العناصر تتقاسم أدوارها أطراف عدة من أهمها الأسرة والمدرسة حيث يتفاعلان معا لتأدية هذه الرسالة على خير وجه للتوصل إلى النتائج المرجوة ، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال توثيق الصلات بين المنزل والمدرسة لتحقيق المشاركة الوالدية في التعليم. وربما كانت هذه الدراسة محاولة في حاجة إلى دراسات أخرى تالية، لتوضيح وتفسير المجال من جوانبه المختلفة، في مراحل تعليمية أخرى .

❖ بحوث مقترحة :

- ١- تفعيل المشاركة بين الأسرة والمدرسة الابتدائية في ضوء بعض الخبرات الأجنبية.
- ٢- دراسة لمعوقات المشاركة الوالدية في مصر وكيفية القضاء عليها.
- ٣- دراسة لتقويم المشاركة الوالدية في المدارس المصرية على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.
- ٤- دراسة للتربية الوالدية من منظور مقارنة.

المراجع

- (١) منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم: المؤتمر الخامس لوزراء التربية والمسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية، التعليم من أجل التنمية ومواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، ١١ - ١٤ يونيو، القاهرة، اليونسكو، ١٩٩٥، ص ٢٥.
- (٢) عبد اللطيف محمود محمد : مجالس الأمناء صيغة لربط المدرسة بالمجتمع - دراسة ميدانية في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٥، ص ٧١.
- (٣) الهيئة العليا المشتركة للمؤتمر العالمي حول " التربية للجميع " : الإعلان العالمي حول التربية للجميع وهيكلية العمل لتأمين حاجات التعليم الأساسي ، المؤتمر العالمي حول التربية للجميع ، جوميتين ، تايلاند، ٥ - ٩ آذار مارس ، ١٩٩٠ ، ص ص ٦-٧.
- (٤) جاك بيلور وآخرون : التعليم ذلك الكنز المكنون، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٩٩، ص ٢٩.
- (5) National Centre for Education Statics: Fathers' Involvement in their children's schools. Main Pages for NCES Electronic catalog. 21 Juin 1999 (<http://nccs.ed.gov/pubs/98/fathers/intro.htm>), 1997.
- (6) Les Familles et l'Ecole: Dossier de presse "renforcer les relations entre les familles et l'école, (<http://www.partenariat-ecole-famille.htm>), p, 1 of 8.
- (٧) حسين كامل بهاء الدين : في مقدمة كتاب عن تأليف سوزان م. سواب ، تنمية المشاركة بين البيت والمدرسة من المفاهيم إلى التطبيق ، تخصيص وتعليق المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٥، ص ٤ .
- (٨) وزارة التعليم بالاشتراك مع البنك الدولي: كلمة السيدة سوزان مبارك في ندوة التعليم لمرحلة الطفولة المبكرة في ٢١/٥/٢٠٠١، القاهرة ، قطاع الكتب، مايو، ٢٠٠١، ص ١٧.

- (٩) نجوى يوسف جمال الدين: التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة رؤية متجددة حول الأهداف والمضامين التربوية، مجلة العلوم التربوية، عدد خاص عن التربية الخاصة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، يناير ٢٠٠٣، ص ٢٧.
- (١٠) سامى عبد الصميع نور الدين: دعم العلاقة بين المجتمع ومؤسسة التعليم فى ضوء بعض الخبرات الأجنبية، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٩، ص ١.
- (١١) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للمعلومات والإحصاء والحاسب الآلى، إحصاءات التعليم قبل الجامعى لعام ١٩٩٨ إلى عام ٢٠٠٣م.
- (١٢) نادية يوسف كمال: المشاركة الوالدية مدخل فعال لدور الأسرة فى المدرسة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٦٣، يوليو ١٩٩٧، ص ١٣٦.
- (١٣) منى أحمد الأزهرى وثناء يوسف الضبع: مشكلات رياض الأطفال كما تدركها المعلمات "دراسة تحليلية مقارنة"، مجلة التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العدد الرابع، المجلد العاشر، ١٩٩٧.
- (١٤) رئيس مجلس الوزراء قرار رقم ٣٤٥ لسنة ١٩٩٧ بإصدار اللائحة التنفيذية لقانون الطفل الصادر بالقانون رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦، ص ٥٠.
- (15) Stronike Goodlad : School university Partnership in action, concepts, Cases and concerns, Teacher Colleg, Colombia University, New York and London, 1996, P.235.
- (16) Elithabeth Bautier et al. : Etablissements et Partenaires, Stratégies Pour des Projets Communs, INRP, Univiersté Paris VIII, 1993, P.14.
- (17) Boston Ken & Crafter Gerg: Parents and schools policy. Department for Education and Childrens' Services, ([http:// www. parental participation in education. html](http://www.parental participation in education. html)). 2003. pp 1 of 3.
- (١٨) بيومى محمد ضحاوى : التوازن المفقود بين الأسرة والمدرسة، المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى، مجلد ٢، جامعة عين شمس، مركز دراسات الطفولة، ١٩٨٨.

- (١٩) حسين عبد الله يسر المسادة : دراسة واقع التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع بالبحرين، العدد الخامس والثلاثون ، السنة الحادية عشر، الرياض، رسالة الخليج العربي، ١٩٩٠.
- (٢٠) لورنس بسطا زكري : التعاون بين المدرسة والبيت، أساليبه ومواقفه (دراسة ميدانية)، الدوحة، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٩٠، ص ١٥.
- (٢١) سوزان م. مسواب : تنمية المشاركة بين البيت والمدرسة من المفاهيم إلى التطبيق ، تلخيص وتطبيق المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، سلسلة للكتب المترجمة (٦)، القاهرة، ١٩٩٥.
- (٢٢) نادية يوسف كمال: مرجع سابق ، ص ٢٠ .
- (٢٣) منى أحمد الأزهري، وثناء يوسف الضبع: مشكلات رياض الأطفال كما تدركها المعلمات "دراسة تحليلية مقارنة"، مرجع سابق
- (٢٤) عبيد على محمد حسن: برنامج مقترح لتنفيذ دور أولياء الأمور في العملية التعليمية / التعليمية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس. العدد الثالث والعشرون. جزء ٢، ١٩٩٩.
- (٢٥) فاطمة يوسف المعصدي: مدى إدراك الوالدين للمشاركة الوالدية في برامج طفل ما قبل المدرسة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٩٢، سبتمبر ٢٠٠٠م.
- (٢٦) حياة المجسدي، وفرملوى محمد فرملوى: أساليب مشاركة الوالدين في برنامج رياض الأطفال بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثاني، أبريل ٢٠٠٣م.
- (27) Centre Pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement: les Parents Partenaires de l' Ecole, Paris, Editions de l' OCDE, 1997.
- (28) Françoise Lorcerie: La Coopération de parents et des Maîtres : Une approche non Psychologique, ville Ecole- Intégration, Enjeur No. 114, 1998.
- (29) Tean-Claud Pujol & Cécile Gontier : L'école et les Parents: Pratiques et Représentations, L'Orientation scolaire et professionnelle, No. 2, Volume 27, 1998.

- (30) **Denis Leroy:** Rapprocher les parents de l'école, Information Sociales, No 75, 1999.
- (31) **AGIEM:** les relations "école et Famille "Pour une réelle, coéducation, le Courier des Maternelles, revue de l' AGIEM, No 103, mou 1999.
- (32) **Françoise Véronique:** les mères des milieux populaires face à l' école maternelle-accès à l' information et rapport à l' institution, les sciences de l' Education. Pour l' ère nouvelle, No 4, vol.33., 2000.
- (33) **Dominique Glasman:** Quelques interrogations sur le mot d'ordre D' "implication des familles dans l'école, "université de Saint - Etienne, 2001".
- (34) **Fédération des Communautés de Parents :** Getting the Facts about parent Participation in the School, FCCPQ, Québec, October 2001.
- (35) **Dominique Glasman :** les Relations Familles- Ecole, Conférence-Debat. Mercredi 20 Novembre 2002 : Université de Savoï, 2002.
- (36) **Catherin Reant- Uamrin :** Ecole et Famille, Problème de Communication du Conseil de l' Urgence, ([http:// www. Partenariat Ecole- Parents.html](http://www.PartenariatEcole-Parents.html), 2003
- (37) **Vivane Guerdain:** La Formation des enseignants au partenariat avec les familles. bilan et perspectives-, Pédagogie Spécialisé, Mars 2003.

(٣٨) **جيهان أبو راشد :** التنشئة الاجتماعية الأسرية للطفل العربي، مؤتمر نحو مستقبل ثقافي أفضل للطفل العربي، القاهرة، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، ٢٩ أكتوبر - نوفمبر ١٩٨٨، ص ٤.

(٣٩) **مصر تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٣ :** المشاركة في التنمية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، معهد التخطيط القومي بالقاهرة، ٢٠٠٣، ص ١١.

(٤٠) **السيد عبد العزيز البهواشي :** تصور مقترح لتنشئة الطفل المصري في ضوء النظام العالمي الجديد، المؤتمر السنوي السادس للطفل المصري " تنشئة في ظل نظام عالمي جديد " ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٣، ص ٦٤.

- (41) **Iram Siraj – Blatch Ford & Priscille Clarke:** Supporting identity, Diversity and Language in the Early Years, Open University Press, BUKINGHAM, 2001, P.103.

(٤٢) ينظر على سبيل المثال:

- **Epstein, J.L.:** Effect on Student achievement of teacher practices of Parent Involvement, in S.Silvern (ed.), Greenwich (TJAI, 1991, pp. 261-276)
- **Boston Ken & Crafter Gavg :** Parents and School Policy, OP.Cit., p. 1 of 5.

(٤٣) محمد صديق محمد حسن : التكامل بين المدرسة والبيت، مجلة التربية للجنة الوطنية القطرية للتربية والعلوم، العدد ٢٩٦ السنة ٢٢٠ مارس ١٩٩١، ص ١٠.

(٤٤) وزارة التربية والتعليم : إنجازات التعليم في مصر، تقرير مقدم إلى اجتماع المتابعة الوزاري الخامس للدول التسع (E9) ، القاهرة، قطاع الكتب، ١٩-٢١ ديسمبر ٢٠٠١، ص ١٣.

(٤٥) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم - التعليم المعرفي في مجتمع المعرفة، القاهرة، قطاع الكتب، ٢٠٠٣ م، ص ١٠٦.

(٤٦) حسين كامل بهاء الدين : كلمة في افتتاح الملتقى التشاوري الإقليمي حول تعزيز الشراكة في المجتمع الذي عقد بالقاهرة في الفترة ٨ إلى ١١ مارس ٢٠٠٣ م، مجلة التربية والتعليم، العدد الثامن والعشرون، ٢ ربيع ٢٠٠٣ م، ص ١٥.

(٤٧) وزارة التربية والتعليم : مبارك - التعليم المعرفي في مجتمع المعرفة، مرجع سابق، ص ١٧٧.

(٤٨) _____ : المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الأول، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ١٣٨ - ١٤١.

(٤٩) المجلس العربي للطفولة والتنمية : مشروع وثيقة دور الجمعيات الأهلية في تفعيل الخطة العربية للطفولة، ٢٠٠٤ - ٢٠١٤ م، أبريل ٢٠٠٣، ص ٨.

(٥٠) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم - التعليم المعرفي في مجتمع المعرفة، مرجع سابق، ص ١٠٦.

- (٥١) **فلطمة يوسف المعضاي** : مدى إدراك الوالدين للمشاركة الوالدية في برامج طفل ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص ٢٧٥.
- (٥٢) **بيومي محمد ضحاوي** : التوازن المقنود بين الأسرة والمدرسة، مرجع سابق، ص ٥٣.
- (٥٣) **المرجع السابق** ، ص ٦١.
- (54) **Karther, D.G. & Lowden F.y** : Fostering Effective Parent Involvement, Contemporary Education, G9,1, 1997, pp. 20-21.
- (55) **Dan, Jesse**: Increasing Parental Involvement : A key to student achievement "in what's NoteWork on learner Schooling, Colavado, MCREL, 1995, pp. 19-26.
- (٥٦) **نجوى جمال الدين** : مرجع سابق ، ص ٢٧.
- (٥٧) **سوزان م. سواب** : تنمية المشاركة بين البيت والمدرسة من المفاهيم إلى التطبيق ، مرجع سابق ، ص ص ٢٠ - ٢١.
- (58) **Macleod F., (ed) Parents & Schools: The Contemporary Challenge**, London, Falmer Press, 1989, P.1.
- (٥٩) **حسين عبد الله بدر** : دراسة واقع التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع بالبحرين، مرجع سابق ، ص ص ٧٢ - ٧٣.
- (٦٠) **محمد صديق حسن** : التكامل بين المدرسة والبيت، مرجع سابق، ص ص ١٠١ - ١٠٢.
- (61) **Lorçerie Françoise** : Parents Partenaires, ([http://www.familles.org/cellule/fr/document ecole. html](http://www.familles.org/cellule/fr/document%20ecole.html)), December 2001, P. 4 of 8.
- (٦٢) **عبد الفتاح جلال** : تقديم لكتاب سوزان م. سواب: تنمية المشاركة بين البيت والمدرسة من المفاهيم إلى التطبيق، مرجع سابق، ص ٩.
- (٦٣) **بيومي محمد ضحاوي** : مرجع سابق ، ص ٨٠ .
- (٦٤) **عبد الفتاح جلال** : تقديم مرجع سابق ، ص ٩ .
- (٦٥) **بيومي محمد ضحاوي**: قضايا تربوية مدخل إلى العلوم التربوية، للقاهرة، مكتبة النهضة المصرية، دار الفكر العربي، الطبعة الثغوية، ١٩٩٩/٢٠٠٠، ص ٣١.

- (٦٦) حياة المجادى وفرماوى محمد فرماوى : مرجع سابق، ص ١١.
- (67) **Develay Devora** : Des Typologies Familiales au Service de la Conception de la relation école-Famille, Université de Liège, Bruxelles, P.1
- (٦٨) هدى الناشف : رياض الأطفال، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٧، ص ١١٥.
- (69) **Hornby Garry** : Improving Parental Involvement, Cassel education, London and New Yourk, 2000, p. 33.
- (70) **Epstein, J.L.** : School / Family / Community Partnerships, Caring for the children we share, Phi Delta Kapa, 1995, pp. 701-707.
- (71) **S.M. Swap** : Developing Home- School Partenshrp, from concept & Practice, Teachers College, Colombia, 1993, P.57.
- (٧٢) سعيد عبد الله المنذرى : أهمية تعاون البيت مع المدرسة، النشرة التربوية للمملكة العربية السعودية، ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٣، ص ص ٧-١٠.
- (73) **Macbeth Alastaire** : L'enfant Entre L'école et sa famille. Rapport sur les relations entre l'école et la famille dans des payes de la communautés Européenne. Bruxelles, 1997, pp.27-28.
- (٧٤) وزارة التربية والتعليم : النشرة التوجيهية للعام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤، الإدارة العامة لرياض الأطفال، القاهرة، ص ص ٢٤-٢٥.
- (٧٥) جبريل كالف : سيكولوجية طفل الروضة ، (ترجمة طارق الأشرف) ، القاهرة ، دار الفكر ، ١٩٩٥، ص ١٥٧.
- (٧٦) نادية يوسف كمال : المشاركة الوالدية مدخل فعال لدور الأسرة فى المدرسة ، مرجع سابق ، ص ١٥٢.
- (٧٧) سوزان م. سواب : تنمية المشاركة بين البيت والمدرسة من المفاهيم إلى التطبيق، مرجع سابق، ص ٢٦.
- (78) **EURYDICE** : La place des parents dans les systèmes Educatifs de l'Union Européenne, (<http://www.eurydice.ovg>),2002,p.1 of7.
- (79) **Ibid**, p. 3 of 7.
- (80) **Ibid**, p. 4 of 7.

- (81) **Unité Européenne d'Eurydice**: Conseils consultatifs et autres formes de participation sociale dans les systèmes éducatifs de l'Union Européenne, Bruxelles, 1996, P.77.
- (82) **Ibid**, P. 25.
- (83) **Ibid**, P. 40 – 41.
- (84) **Ministère de l'Education Nationale**: Les parents et l'Ecole, ([http://www.education.gouv.fr.html](http://www.education.gouv.fr/html)), 2004, PP.40-41.
- (85) **Unité Européenne d'Eurydice**: Les chefs d'Etablissement sociale des l'Union Européenne, Bruxelles, 1999, P.50.
- (86) —————: EURYBASE, base de données sur les systèmes éducatifs des pays de l'Union Européenne et de l'AELE/EEE, Bruxelles, 1996, P.7.
- (87) **Ibid**, P.15.
- (88) **EURYDICE**: La place des parents dans les systèmes éducatifs de l'Union Européenne, Op. cit. P. 2 of 7.
- (89) **Ibid**, P. 23 of 7
- (90) **Ibid**, P. 7 of 7.
- (91) **Ministère de l'Education**: Le conseil de participation, Communiqué, de presse, (<http://www.pi.be/ofapec.index.ht>), 2002, PP.1-2 of 3.
- (92) **EURYDICE**: La place des parents dans les systèmes éducatifs de l'Union Européenne, Op. Cit., p. 5 of 7.
- (93) **Ibid**, P. 6 of 7.
- (94) **Fédération des communautés des parents**: Getting the facts about parent participation in the school, Op. Cit., pp. 3-7.
- (٩٥) الدليل الإحصائي لمحافظة الفيوم عام ٢٠٠٠، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، الجزء الأول، أبريل ٢٠٠١، ص ١.



اتجاهات طالبات كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث

د. مها صلاح الدين محمد حسن^(١)

أولاً : مشكلة البحث :

أصبحت قضية البيئة من أهم القضايا التي نالت اهتمام العديد من العلماء والمتخصصين خلال القرن الحادي والعشرين باعتبارها أحد الأركان التي تعتمد عليها التنمية المستدامة في كافة البلدان المتقدمة منها والنامية على حد سواء .

وتتعرض البيئة في الوقت الحالي للعديد من المشكلات التي بدأت تظهر آثارها على جميع الكائنات الحية بصورة أصبحت تهدد هذه للكائنات وتندر بفناء العديد منها ومن أكثر هذه المشكلات إلحاحاً التلوث بكافة أشكاله وصوره باعتباره تهديداً واضحاً لمختلف أوجه الحياة فضلاً عن آثاره بعيدة المدى والتي تلحق بالقضاء على الجنس البشري بأكمله^(١) .

ومشكلة التلوث ليست وليدة اليوم بل ترجع جذورها إلى مئات السنين وعلى وجه الدقة في العلاقة الأزلية بين الإنسان وبيئته، فالإنسان منذ أن هبط على ظهر الأرض وهو في صراع مع البيئة، تارة لإخضاعها والسيطرة عليها، وأخرى تلاطمه وتؤثر على بقاءه، ومن هذا المنطلق لم يعد من المقبول النظر إلى البيئة ككيان جامد ومنفصل لا يجب الاقتراب منه بل أن هناك ضرورة لإيجاد علاقة متوازنة بين الإنسان والبيئة أسماها المصلحة المتبادلة التي تتيح للإنسان إستمراره وللبيئة دوام التوازن، فجهل الإنسان بالعلاقات البيئية يخلق مشكلات متعددة له وللكائنات الأخرى، ولذلك فهناك مطلب ملح لإيجاد نظرة تكاملية لإدراك المشكلات البيئية وارتباطها بالسلوك الإنساني. وباعتبار أن الإنسان هو مصدر هذا التلوث عن وعي منه أحياناً، وبغير وعي في أحيان أخرى فإن الآمال تتعقد على زيادة وعيه للمحافظة على البيئة وصيانتها لصالح أجيال الحاضر والمستقبل^(٢) .

^(١) مدرس بقسم رياض الأطفال ، كلية التربية النوعية - بنها .

إن طارح قضية موقف الإنسان من البيئة واتجاهه نحوها لا يتم إلا من خلال نظرة ثقافية، البيئة في مقابل الإنسان / الإنسان في مقابل البيئة ، فهذه النظرة تقترض تأثيرات سببية مباشرة بينهما ، كما أن العلاقة التبادلية الرشيدة بينهم توجه جهود التنمية وتعمل على نقل المجتمع من واقع إلى آخر أفضل منه.

ويتطلب مواجهة مشكلة التلوث البيئي والحد من آثارها تصافر كافة قطاعات المجتمع وفئاته ومن بين هذه القطاعات التي يمكن أن يكون لها دور فعال قطاع الشباب لما يمثلته هذا القطاع من ثقل ديمجرافي بلغ ٣٤,٣% من إجمالي سكان جمهورية مصر العربية (٢) ، وإذا تركنا قطاع الشباب بعامة واتجهنا لقطاع الشباب الجامعي بصفة خاصة - وذلك من منطلق - أن هذا القطاع يتميز بالعديد من السمات والخصائص التي تؤهله بقيادة كافة الجهود والأنشطة التي تحد من تلوث البيئة، فضلاً عن أن سلوكياته تمثل عاملاً مهماً ومؤثراً في تبني كافة الجهود الإيجابية التي تعمل على تعديل السلوك الإنساني والاتجاهات نحو البيئة المحيطة (٤) .

وتحتاج هذه النوعية من الشباب إلى التربية البيئية التي تقوم بها المنظمات الحكومية والأهلية والجامعات والمعاهد - من منطلق - أن التربية البيئية مدخل من المداخل التي تهتم بأكساب الطلاب المعارف والمعلومات وتنمي المهارات نحو البيئة وحمايتها .

وإذا كانت التربية البيئية تهتم بالتدعيم الإيجابي لسلوكيات الطلاب من خلال نقل مهاراتهم وزيادة معارفهم ومعلوماتهم، فإن تحقيق هذا الهدف يحتاج إلى مزيد من الجهد الذي نضمن به تحويل الشباب من عنصر يشكل عبئاً على البيئة إلى عنصر يكون محافظاً عليها، باعتبار أن الشباب وغيرهم هم الذين يمارسون نشاطاتهم المختلفة في البيئة وعليهم بقع عبء تقدم المجتمع ، كما أن درجة وعيهم واتجاهاتهم نحو البيئة يؤثر تأثيراً بالغاً على استخدامهم لبيئتهم وتعاملهم معها (٥) .

وبالرجوع إلى البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع البيئة وحمايتها من التلوث، اتضح من دراسة "لشافي عبد الحق ١٩٨٩" أهمية الخبرات والأنشطة البيئية التي يتم من خلالها تنمية اتجاهات الطلاب نحو البيئة، باعتبارها مدخلاً لتدعيم اتجاهاتهم نحو حمايتها من التلوث (٦) .

وأشارت دراسة "أحمد حمدي عفيفي ١٩٨٩" والتي كانت تهدف إلى التعرف على أثر مناهج المرحلة الإعدادية في تنمية اتجاهات تلاميذ هذه المرحلة نحو البيئة المصرية

ومشكلاتها، إلى وجود فروق بين الطلاب حول اتجاهاتهم نحو البيئة ومشكلاتها قبل التحاقهم بالمرحلة الإعدادية وبين اتجاهاتهم عند الإنتهاء منها ^(٧) .

كما توصلت دراسة "لاورامي نيل كرستين" (Lauer Amy Kristine- 1991) إلى أهمية توافر برامج ببنية مطورة لطلاب الجامعات مما يسهم بإيجابية في تعديل سلوكياتهم نحو البيئة وطرق التعامل معها ^(٨) .

وفي دراسة "تظيمة أحمد سرحان ١٩٩٢" عن إدراك طلاب المدارس لتلوث البيئة ودور الخدمة الاجتماعية في تسميته، أكدت على ضرورة العمل على أن يشارك أهالي المجتمع في القضاء على أسباب تلوث البيئة وزيادة إدراكهم لمشكلاتها والمشاركة في كلفة البرامج التي تسهم في الحد من تلوثها ^(٩) .

وفي دراسة "محمود محمد محمود ١٩٩٣" عن دور المشرف الاجتماعي في تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، أوصت بضرورة استشارة الطلاب للمشاركة في الأنشطة البيئية ومساعدة إدارة المدرسة للمشرفين في توفير كافة الإمكانيات الخاصة للحد من التلوث البيئي بالإضافة إلى ضرورة تدريس مقرر عن البيئة لدى الطلاب وخاصة منذ بداية المراحل التعليمية ^(١٠) .

كما أوصت دراسة أحمد حسني إبراهيم ١٩٩٤ بضرورة العمل على تكوين وعي بيئي لكافة فئات المجتمع وطاقته والعمل على إكسابهم المعرفة والفهم والمعلومات الأساسية الخاصة بالبيئة وأسباب تلوثها، كما أكدت الدراسة نفسها على ضرورة مساعدة الأفراد والجماعات والمجتمعات على إشباع حاجاتهم دون الإخلال بالمحيط البيئي ^(١١) .

وأوضحت دراسة للشافعي عبد الحق جلد ١٩٩٥ بضرورة الاهتمام بكافة العناصر اللازمة للتطوير البيئي مع إعداد وإرسال نشرات دورية وكتيبات بصفة مستمرة إلى المعلمين بمدارسهم تتضمن أحدث الأساليب للتعامل مع عناصر التطوير البيئي من أجل تحقيقها لدى طلابهم ^(١٢) .

وفي دراسة ليوتشي هيمنج ١٩٩٦ "Liu- Chieh Hsing" تبين أن برامج التعليم البيئي المتطورة التي تدرس في جامعات تايوان ساهمت في تدعيم اتجاهات الطلاب نحو حماية بيئتهم وإن هذه البرامج فعالة ولها القدرة على إكسابهم معارف وقيم لم تكن موجودة من قبل ^(١٣) .

وتوصلت دراسة محب محمود الرافعي ١٩٩٧ عن التنوير البيئي إلى أن المستوى العام للتنوير البيئي يقل عن حد الكفاءة، وأوصت نفس الدراسة بضرورة التأكيد على أبعاد وعناصر التنوير البيئي في مقررات ومناهج كليات التربية للبنات بالملكة العربية السعودية مع ضرورة تنوع الأنشطة التعليمية في مجال خدمة البيئة وصيانتها ودعوة الطالبات للمشاركة في البرامج البيئية^(١٤).

وأوضحت دراسة عصام توفيق قمر ١٩٩٧ عن دور جماعات النشاط الاجتماعي بالمدرسة الثانوية في تنمية الوعي البيئي للطلاب بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول- أهمية البرامج والأنشطة التي تمارسها جماعات النشاط الاجتماعي لتنمية الوعي البيئي، وهي عقد الندوات والمحاضرات عن البيئة وتنظيم المسابقات الثقافية والعلمية حول البيئة، وعمل مجلات حائط عن البيئة، كما أوضحت الدراسة نفسها أن أهم المعوقات التي تحول دون أداء جماعات النشاط لدورها في تنمية الوعي البيئي هي قلة الميزانيات المخصصة لبرامج التوعية للبيئة^(١٥).

وفي دراسة نيسن هينسي وآخرون ١٩٩٧ Dean Hini et al حول العلاقة بين الاتجاهات البيئية والسلوكيات أوضحت نتائجها أن الاتجاه الإيجابي لدى الطلاب نحو البيئة المحيطة بهم يسهم في تدعيم سلوكهم نحو حماية البيئة والمحافظة عليها من مسببات التلوث، كما أن السلوكيات المطلوبة تجاه البيئة ما هي إلا نتاج لاتجاه سلبي خاطئ ومعارف غير واضحة حول البيئة^(١٦).

كما أوصت دراسة رفعت محمد علي ١٩٩٨ بضرورة بناء برامج لارشادية للمواطنين محددة تحديداً دقيقاً فيما يتعلق باستخدام المبيدات وعناصر البيئة المختلفة إلى جانب وضع برامج إعلامية تحتوي على مادة بيئية تهدف إلى تعريف السكان بكلفة أشكال التلوث، والأضرار الناجمة عن السلوكيات الخاطئة مثل الإسراف في مياه الري وفي استخدام الأسمدة والمبيدات وإلقاء الحيوانات والمخلفات في الترع وقنوات الري^(١٧).

كما توصلت دراسة دايمنوند كلارين، ميسراين ١٩٩٩ "Diamcond Karen and Misser Lynn" إلى أن اتجاهات الطلاب نحو البيئة تكون أكثر إيجابية ومحققة للأمل المرجوة في الحفاظ عليها كلما أتيحت الفرصة لمشاركتهم في أنشطة وبرامج بيئية تدعم سلوكهم^(١٨).

وأشارت دراسة محمد إبراهيم المنوفي، ويسر مصطفى على ٢٠٠٢ إلى أن الوعي البيئي يعد مطلباً أساسياً لكل مواطن يعيش هذا العصر، كما أكدت الدراسة نفسها على أن النشاط المدرسي يعد من مقومات العملية التربوية التي تسهم في تحقيق أبعاد الوعي البيئي وأوصت بضرورة إكساب التلاميذ المعلومات البيئية الصحيحة ودعم ما لديهم من معلومات تجاه البيئة المحيطة بهم (١٩).

وأكدت دراسة أوليفر تسرويات وآخرون ٢٠٠٣ "Oliver Trobat at el" أن سلوكيات الأفراد وتفكيرهم وتصرفاتهم تؤثر على البيئة المحيطة بهم، كما بينت الدراسة نفسها مجموعة من النتائج التي تمثلت في ضعف فهم الطلاب للبيئة المحيطة وضعف إدراكهم للمخاطر والمضار التي تتعرض لها البيئة وعدم قدرتهم على التعامل مع المشكلات البيئية في وجود البرامج البيئية التقليدية (٢٠).

ومن خلال تحليل الباحثة لما سبق عرضه من دراسات سابقة يمكن تحديد مجموعة من الحقائق منها :

- ١- أن التربية البيئية من أهم المداخل الحديثة التي تسهم في إكساب الطلاب المعارف والمعلومات التي تدعم اتجاهاتهم الإيجابية نحو البيئة.
- ٢- يرجع الاهتمام المتزايد بقضية البيئة وحمايتها من التلوث إلى أنها ركن تعتمد عليها التنمية المستدامة.
- ٣- ضرورة توافر المعلومات والمعارف للأفراد عن البيئة من خلال مجموعة من البرامج والأنشطة التي تقدم من مؤسسات المجتمع وهيئاته.
- ٤- أهمية النماذج البيئية المتطورة في التأثير على سلوكيات الطلاب تجاه البيئة المحيطة بهم والحفاظ عليها من التلوث.
- ٥- تعد المشاركة من قبل أهالي المجتمع بصفة عامة ، والطلاب بصفة خاصة بمثابة دعامة أساسية في برامج حماية البيئة والقضاء على الأسباب الحقيقية للتلوث.
- ٦- أهمية العمل على تكوين وعي بيئي لكافة فئات المجتمع وطوائفه ، والعمل على إكسابهم المعارف والمعلومات الأساسية الخاصة بالبيئة، وذلك من خلال بناء برامج إرشادية للطلاب للاستفادة منها في التعامل مع المسببات الأساسية للتلوث.

- ٧- ضرورة توفير البرامج الإعلامية التي تشتمل على مواد بيئية فعالة للتعامل مع مسببات التلوث وتقادي الأضرار الناجمة عن السلوكيات الخاطئة.
- ٨- أهمية السلوكيات الإيجابية للطلاب تجاه البيئة والتي تسهم في الحفاظ عليها والقضاء على المسببات الرئيسية للتلوث.
- ٩- أهمية الأنشطة البيئية باعتبارها مقوماً تربوياً يمكن أن يسهم في تحقيق الوعي البيئي المطلوب .

ومن هنا كانت أهمية دراسة موضوع اتجاهات الشباب الجامعي نحو حماية البيئة من التلوث، وعليه فقد تحددت مشكلة الدراسة الراهنة في اتجاهات طلبة قسم رياض الأطفال ببعض كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث.

ثانياً: أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة الراهنة إلى ما يلي :

- ١- تعد هذه الدراسة بمثابة استجابة واضحة للنداءات المتواصلة من كافة المؤسسات والمنظمات للاهتمام بقضية البيئة والتعامل مع العوامل المماهة في تلوثها والتي تؤثر على توازنها .
- ٢- تكتسب هذه الدراسة أهميتها في أنها تعمل مع قطاع حيوي من قطاعات المجتمع وهو الشباب الجامعي التي تتعد عليه الآمال ، وتتجه إليه الأنظار باعتباره الوسيلة الحية التي يمكن من خلالها الحفاظ على البيئة من التلوث.
- ٣- تعد مشكلة التلوث البيئي من أهم المشكلات التي زاد الاهتمام بها في الوقت الحالي ، وأن الاهتمام من الجانب التربوي بها يعتبر تدعيماً لمكانة العملية التربوية وتدعيماً لوجودها في المجتمع.
- ٤- توصية الكثير من الدراسات والبحوث بضرورة الاهتمام بهذه الفئة من المتعلمين والتعرف على اتجاهاتهم نحو البيئة المحيطة بهم.
- ٥- اتجاه الدولة في الوقت الحاضر نحو زيادة الاهتمام بمشكلات التلوث البيئي لما لها من عظيم الأثر على كافة عمليات التنمية المستدامة.

ثالثاً: أهداف الدراسة :

تحاول الدراسة الراهنة تحقيق هدفين رئيسيين هما:

١- الوقوف على طبيعة اتجاهات طالبات قسم رياض الأطفال ببعض كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث .

وينتقى من هذا الهدف مجموعة من الأهداف الفرعية التالية :

- الوقوف على طبيعة المعلومات والمعارف المتوفرة لدى طالبات كليات التربية النوعية بمصادر التلوث البيئي .

- الوقوف على طبيعة النواحي العاطفية والوجدانية لطالبات كليات التربية النوعية نحو المحافظة على معالم البيئة .

- الوقوف على طبيعة سلوكيات طالبات كليات التربية النوعية في حماية البيئة من التلوث .

٢- التوصل إلى تصور مقترح لتدعيم الاتجاهات الإيجابية للطالبات نحو حماية البيئة من التلوث.

رابعاً: تساؤلات الدراسة:

تتعلق الدراسة الراهنة من تساؤلين رئيسيين هما:

١- ما اتجاهات طالبات كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث؟

وينتقى من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية المتمثلة فيما يلي:

(أ) ما طبيعة المعلومات والمعارف المتوفرة لدى طالبات كليات التربية النوعية عن تلوث البيئة ؟

(ب) ما طبيعة النواحي العاطفية والوجدانية لطالبات كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث ؟

(ج) ما طبيعة سلوكيات طالبات كلية التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث ؟

٢ - ما التصور المقترح لتدعيم الاتجاهات الإيجابية لطالبات كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث ؟

خامساً: مفاهيم الدراسة وإطارها النظري:

١- الاتجاه :

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الاتجاه فهناك من عرفه بأنه "استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة ويتضمن حكماً معيناً عليها سواء بالقبول أو الرفض" (٢١).

وعرف أيضاً بأنه "استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تتثير هذه الاستجابة" (٢٢).

ويراه آخر بأنه "الموقف الذي يتخذه الفرد إزاء بيئته الطبيعية من حيث استيعابه بمشكلات البيئة أو عدم استيعابه واستعداده للمساهمة في حل هذه المشكلات وتطويع ظروف البيئة على نحو أفضل ، وكذلك موقفه من استغلال الموارد الطبيعية في هذه البيئة استغلالاً راشداً كان أم جائراً وموقفه من المعتقدات السائدة فيها رفضاً أو قبولاً سلباً أو إيجاباً" (٢٣).

ويعرف أيضاً بأنه "الموقف الذي يتخذه الفرد إزاء حماية البيئة من التلوث من حيث استعداده للمساهمة في حماية البيئة أو عدم استعداده" (٢٤).

كما عرف بأنه "أسلوب منظم منسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية أو أي حدث في البيئة بصورة عامة، والمكونات الرئيسية للاتجاهات هي الأفكار والمعتقدات والمضاعر والانفعالات والنزوعات ورد الفعل" (٢٥).

ومن خلال ما سبق عرضه من تعريفات تضع الباحثة تعريفاً إجرائياً للاتجاه يتواءم مع دراستها الراهنة فيما يلي :

"رد فعل مكتسب أو متعلم من خلال التنشئة الاجتماعية لطلبة كليات التربية النوعية نتيجة مرورهم بالعديد من المواقف والخبرات التي أدت إلى تنظيم سلوكهم نحو البيئة ويشتمل على ما يلي :

(أ) الجانب المعرفي : ويتضمن ما يتوافر للطلبة من معلومات وحقائق ومعارف ومدى وعيها بأشكال التلوث ومصادره ومخاطره وفهم الطلبة وإلمامها بكل ما يؤدي إلى إلحاق الأذى والضرر بالبيئة سواء كان هذا التعبير بفعل الإنسان أو بفعل الطبيعة .

(ب) الجانب الوجداني: وهو الموقف الشعوري الخاص بالطالبة تجاه البيئة وحمايتها من مصادر التلوث وفقاً لما توفر لها من معلومات وحقائق سواء كان هذا الشعور إيجابياً أو سلبياً .

(ج) الجانب السلوكي: ويقصد به مدى استجابة ومشاركة الطالبة في حماية البيئة ومعدل هذه المشاركة كالأستخدام الرشيد لموارد البيئة والتعامل الحكيم مع الموارد البيئية التي لا دخل للإنسان في وجودها، كذلك المشاركة في تخطيط وتنفيذ ومتابعة برامج حماية البيئة .

سمات الاتجاهات :

يمكن الإشارة إلى أهم سمات الاتجاهات فيما يلي :

- ١- أنها مكتسبة من خلال تفتشئة الاجتماعية بالإضافة إلى الخبرات التي يتعلمها الفرد خلال حياته ، ويظهر التعبير عن الاتجاهات من خلال المواقف المختلفة ^(٢٦) .
- ٢- تختلف في مدى قوتها من شخص إلى آخر .
- ٣- تساعد الفرد على التكيف الاجتماعي والتجانس مع الجماعة ومع الحياة الواقعية ^(٢٧) .
- ٤- لا تتكون من فراغ ولكن تتضمن دائماً علاقة بين فرد وموضوع من الموضوعات .

وظائف الاتجاهات :

يمكن إجمال أهم وظائف الاتجاهات فيما يلي:

- ١- تعظم العمليات الواقعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد .
- ٢- تعكس على سلوك الفرد في أهواله وأفعاله وتعلمه .
- ٣- تيسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف المختلفة في شيء من الاتساق والتوحد دون تردد ^(٢٨) .
- ٤- تحمل الفرد على التفكير والإدراك الواعي بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة .

طرق تكوين الاتجاهات :

هناك طرق عديدة يكتسب من خلالها الفرد اتجاهاته من أهمها :

- ♦ نقول المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع .
- ♦ ما يتوافر لدى الفرد من معلومات وحقائق عن أشياء أو موضوعات ما بصورة جيدة .

- ♦ المعاشية والتي يتم من خلالها تكوين اتجاهات جديدة لدى الأفراد.
- ♦ التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها الفرد من خلال المواقف المؤثرة.

٢- البيئة :

لقد قام الكثير من الباحثين بوضع العديد من التعريفات حول مفهوم البيئة يمكن عرض أهمها فيما يلي :

يعرف قاموس التربية البيئة بأنها " كل ما يحيط بالفرد من عوامل مدرسية أو اجتماعية أو طبيعية أو منزلية " (٢٩) .

ويراها آخرون بأنها " مجموعة الظروف الخارجية التي تؤثر في حياة وتطور الكائنات " (٣٠) .

كما يراها آخرون بأنها " المحيط أو الوسط الذي يولد فيه الإنسان وينشأ بينه ويعيش خلاله حتى تنتهي حياته وتشتمل البيئة على عوامل عديدة منها المناخ، التضاريس، التربة وتوزيع الأمطار، المعادن والبحار والنباتات الطبيعية والحيوانات " (٣١) .

كما تعرف البيئة بأنها " مجموعة الظروف والعوامل الخارجية التي تعيش فيها كافة الكائنات الحية والتي تؤثر في العمليات الحيوية التي تقوم بها " (٣٢) .

وهناك من عرفها بأنها " الإطار الذي يعيش فيه الإنسان ويحصل منه على مقومات حياته من غذاء وكساء ومأوى ويمارس فيه علاقاته مع أقرانه من بني البشر " (٣٣) .

وتعرف أيضاً بأنها " مساحة يتشابه بها من ظروف طبيعية أو من مجموعات نباتية أو حيوانية أو مناخ أو من أرضيات أخرى " (٣٤) .

وهناك من عرف البيئة بأنها " مجموعة الظروف الطبيعية التي هي من صنع الخالق عز وجل كالهواء والماء والتربة وهي ما يقصد به البيئة الطبيعية، كما أنها البيئة الصناعية التي يطلق عليها ثقافة المجتمع " (٣٥) .

وترى الباحثة أن هناك إجماعاً من التعريفات السابق عرضها حول مفهوم البيئة باعتبار أن البيئة هي المحيط أو الوسط الذي يولد فيه الفرد بما فيها من ظروف وعوامل طبيعية واقتصادية وثقافية وسياسية تحيط به ويعيش من خلالها، فضلاً عن أنها تشمل مجموعة عوامل

عديدة أخرى منها المناخ والتضاريس والتربة والأمطار وهذه العوامل تشكل مجالات بيئية لا تنفصل عن البيئة البيولوجية والاقتصادية والاجتماعية فكل منهم مكمل للآخر.

وتتضمن البيئة ثلاثة أبعاد أساسية هي ^(٣٦) :

(أ) البعد الإيكولوجي:

أي البيئة التي يعيش فيها الإنسان والذي يؤدي فيها نشاطاته ومهامه المختلفة .

(ب) البعد الاقتصادي والاجتماعي :

وهي البيئة التي توجد بها المراكز الصناعية والمرتكزات المادية والأساسية والمشاريع الزراعية، بالإضافة إلى المراكز البشرية .

(ج) البعد القيمي:

ويتسئل في الجوانب الإدارية والقانونية والترتيبات وغيرها من الإجراءات والأساليب التي تدبر شؤون الإنسان من الجوانب الاجتماعية والاقتصادية .

٣- البيئة كمنظومة ثلاثية البعد :

تعيش كافة المجتمعات الإنسانية في إطار منظومات ثلاثة رئيسة هي :

- المحيط الحيوي .
- المحيط الموضوعي .
- المحيط الاجتماعي .

فالمسئومة بمفهومها العام هي مجموعة المكونات التي لكل منها بنواؤه الذاتي ذات التفاعلات الداخلية (العمليات للوظيفية) ، والتفاعلات الخارجية (العمليات البيئية) ، والمنظومة تتميز بالتغير والديناميكية وتضم بداخلها نظاماً مختلفاً.

ولمها يلي عرض للمنظومات الثلاثة للبيئة ^(٣٧) :

(أ) منظومة المحيط الحيوي:

وهي تلك المنظومة الكونية التي خلقها الله سبحانه وتعالى قبل بدء التاريخ الإنساني إذ تشمل على الطبقات السفلى من الهواء والذي يطلق عليها مسمى الغلاف الجوي، وكذلك الطبقات العليا من الماء والطبقات السطحية من الأرض والذي يطلق عليها مسمى الغلاف اليابس .

وحدود هذا المحيط هي التي تتكون منها الحياة على أي صورة من صورها وأنماطها

وهي مسئلة لحد كبير عن فعل الإنسان وأثره .

(ب) منظومة المحيط الموضوعي (التكنولوجي) :

هي ما صنعه الإنسان وبناء وأنشأه في حيز المحيط الحيوي مثل "المساكن والمصانع وشبكات المواصلات والري والصرف والمزارع ومراكز الطاقة، وتقع في أدائه وأفعاله، كما تقع تحت تأثير عوامل المحيط الحيوي مثل (المطر، والحرارة، والرياح).

(ج) منظومة المحيط الاجتماعي :

وهي ما صنعه الإنسان من مؤسسات وتنظيمات يعتمد عليها في أدائه للعلاقات الداخلية بين أفراد المجتمع ، وإدارة العلاقات بين المجتمع والمنظومات الأخرى ، وهي في الوقت نفسه مجال احتياجات الإنسان وتطلعاته.

٤- البيئة والعلاقة التبادلية مع الإنسان :

لقد كانت ولا زالت علاقة الإنسان بالبيئة تثير جدلاً موداه "هل الإنسان في سيطرته على الطبيعة من حقه أن يستخدم البيئة ويستهلك مواردها كيفما شاء؟ أم أن هناك قيوداً بيئية وحدوداً ينبغي للإنسان ألا يتجاوزها ؟

إن المدقق للنظر يجد أن الإنسان في هذه البيئة يتفاعل بشكل يساعده على تحقيق أهدافه ورغباته وطموحاته وهو بذلك يؤثر في بيئته، ولذلك بدأ الاهتمام بالنظرة الدينامية للعلاقة بين الإنسان والبيئة والتي تؤكد على التفاعل المتبادل فيما بينهما ودور العمليات البيئية التي تتوسط هذا التفاعل.

وتستأثر العلاقة بين الإنسان وبيئته بعدة عوامل مهمة ذات أثر فعال وهذه العوامل يمكن إجمالها فيما يلي (٣٨) :

(أ) العامل الاقتصادي :

ويرتبط هذا العامل بالتعامل الإيجابي السليم مع البيئة المحيطة بالفرد بما يتمشى مع الأهداف العامة والخاصة المطلوبة من أجل تحقيق التنمية .

(ب) العامل الأخلاقي :

ويهدف هذا العامل إلى تحمل كل مواطن من المواطنين مسئولية أدبية وأخلاقية في المحافظة على البيئة من التلوث مع حسن استغلالها الاستغلال الأمثل الرشيد والاستفادة من مواردها أفضل استفادة ممكنة وتنميتها بما يسهم في الارتقاء بها وتواريتها الأجيال القادمة بشكل ملائم .

(ج) العامل الصلي :

وهو الذي يفرض على الإنسان المحافظة على التوازن البيئي ويعني ذلك أن الفرد عليه الحفاظ على بيئته من أي تغييرات سلبية تؤثر على صلاحيتها ومقراتها ، على تحديد مواردها القابلة للتجدد^(٩).

(د) العامل الأيولوجي :

تعتبر الأيولوجيا السائدة من المؤثرات السائدة على علاقة الإنسان بالبيئة المحيطة به، فهي تعكس بقوة قبول أو رفض الواقع المعاش، وعلى الترتيبات التقنية للحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتي من المفترض أن تشبع حاجات ومصالح البشر، كما تساعد على تعاون الأفراد والتفاهم حول أهداف معينة من أجل تحقيقها.

٥- مبادئ العلاقة بين الإنسان والبيئة :

هناك مجموعة من المبادئ التي يجب أن تكون محل اعتبار عند تعامل الإنسان مع البيئة المحيطة به، وتتمثل هذه المبادئ فيما يلي^(١٠) :

المبدأ الأول : تعقد العلاقات بين الإنسان والبيئة وتشابكها، ويزيد من هذا التعقيد تعرض هذه العلاقات دائماً للتغيير والتعديل نتيجة للتقدم الثقافي والاجتماعي والتكنولوجي الذي يحرزه المجتمع، فالتقدم المتنامي يساعد الإنسان على التحكم في البيئة الطبيعية بعد أن يكون خاضعاً لها.

المبدأ الثاني : ويقوم هذا المبدأ على اعتبار أن كل التغييرات التي يحدثها الإنسان في الطبيعة هي ظواهر (إيكولوجية) لا يمكن فهمها فهماً صحيحاً إلا في ضوء العلاقة الثلاثية القوية التي تقوم بين الإنسان والمجتمع والبيئة ، أو ما أطلق عليه المجتمع الإنساني مضافاً إليه البيئة .

المبدأ الثالث : الإنسان جزء لا يتجزأ من البيئة، وليس كائناً يعيش بمعزل عنها، فهو يؤثر فيها ويتأثر بها، بل إن تأثيره يتم عن طريق المجتمع ومن خلاله، باعتبار أن المجتمع ما هو إلا وحدة معقدة متشابكة ومتكاملة لها خصائصها المميزة التي تظهر من خلال التفاعل القائم بين أعضاء هذا المجتمع .

المبدأ الرابع : بالرغم من التسليم بأثر البيئة في الحياة الاجتماعية في كل المستويات الثقافية والاجتماعية فإن هذا التأثير لا يتم بصورة مطلقة، فكل ما تقع عليه البيئة هنا هو تقديم

إمكانات عديدة للحياة الاجتماعية في أي مجتمع من المجتمعات، بحيث يستطيع الإنسان أن يختار من بين هذه الإمكانيات .

المبدأ الخامس : إن الأمر يتطلب ضرورة التعرف على العوامل البيئية ذات التأثير على التنظيم الاجتماعي وبالتالي على التغيرات التي تحدث للأفراد والجماعات والجهود التي يبذلونها من أجل التكيف الفعال مع البيئة وذلك من خلال استغلال ما تقدمه البيئة من ثروات أفضل استغلال ممكن ومحاولة اكتشاف الموارد الكامنة والاستفادة منها في التصنيع والكشف عن الجوانب السلبية التي تسهم في تلوث البيئة وتعمل على استنزاف مواردها بشكل سيئ .

٦- مفهوم حماية البيئة :

لقد قام العديد من الباحثين والمهتمين بوضع العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم حماية البيئة وفيما يلي عرض لأهم هذه التعريفات :

تعرف حماية البيئة بأنها: " التعامل الحكيم مع البيئة والاستغلال الراشد لمواردها بما يستهدف المحافظة على هذه الموارد لأطول وقت مستطاع ، وكذلك الاحتفاظ بها في حالة تسمح باستمرار استخدامها لمنفعة أكبر عدد ممكن من الأجيال " ^(١١) .

وتعرف أيضاً بأنها :

" العملية التي يتم من خلالها الحفاظ على مكونات البيئة من أشجار وأنهار ومياه وموارد ذات فائدة دون إفسادها حتى يمكن أن يستفيد منها الأجيال الحالية والقادمة " ^(١٢) .

ومن خلال ما سبق عرضه يمكن للباحثة أن تحدد مفهوم حماية البيئة إجرائياً فيما يلي:

١- الحفاظ على نظافة البيئة وحمايتها من التلوث سواء من مخلفات المصانع والسيارات أو من إلقاء النفايات في الحدائق والنيل ومصادر المياه .

٢- صيانتها من العوامل التي تفسدها أو تحول دون البقاء على سلامتها كإتلاف الأشجار والأماكن الخضراء وإلقاء النفايات والفضلات أو بالقطع الجائر للأشجار .

٣- حماية الغابات والمناطق الخضراء من الإزالة.

٤- الحفاظ على مياه النهر من التلوث والعمل على بقائه صالحاً للاستخدام الآمن.

٧- التربية البيئية :

بدأ مصطلح التربية البيئية في الظهور والرواج من خلال مجمعة من المقالات التي نشرتها التوريات والمجلات العلمية بداية من عام ١٩٦٩، ١٩٧٠، وتلي ذلك ما تم في إعلان بلجراد الصادر عن الأمم المتحدة والخاص بالتربية البيئية علم ١٩٧٦، ولقد تم الاتفاق على أن التربية البيئية ما هي إلا تطوير أو تأهيل سكان المعمورة لكي يصبحوا على وعي كامل بالبيئة المحيطة بهم وما يهددها من مخاطر وما يرتبط بها من مشكلات^(٤٣).

ويرى البعض أن للتربية البيئية كمفهوم يعرف بأنه: تلك الوسيلة التي يمكن استخدامها لخلق أو إيجاد وعي بيئي لكل المستويات الاجتماعية الموجودة، وتطوير أو تغيير سلوكيات الناس إزاء البيئة حتى تصبح هذه السلوكيات إيجابية وحامية للبيئة في الوقت نفسه^(٤٤).

كما تعرف التربية البيئية بأنها " العملية التعليمية التي تهدف إلى تنمية وعي المواطنين بالبيئة والمشكلات المتعلقة بها وتزويدهم بالمعرفة والمهارات والاتجاهات وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية تجاه حل المشكلات المعاصرة والعمل على منع ظهور مشكلات بيئية جديدة^(٤٥) .

وتعرف أيضاً بأنها "عملية يتم من خلالها اكتساب القيم وتوضيح المفاهيم التي تهدف إلى تنمية المهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات التي تربط بين الإنسان وثقافته وبيئته الطبيعية الحيوية، فهي تقوم على التمرس بعملية اتخاذ القرارات ووضع قانون للسلوك بشأن المسائل المتعلقة بنوعية البيئة^(٤٦) .

وهناك من يعرف التربية البيئية بأنها : عملية التعليم المستمر التي تقوم على التنسيق القائم على الخبرات والتجارب في حياتنا من أجل التعامل مع البيئة المحيطة بنا معاملة إيجابية^(٤٧) .

ويمكن للباحثة أن تضع تعريفاً إجرائياً للتربية البيئية يتواءم مع الدراسة الراهنة فيما يلي:

١ - عملية يتم من خلالها إكساب الطلاب المعارف والمعلومات التي تؤهلهم للتعامل مع البيئة المحيطة بهم .

٢ - تقوم على توسيع مدارك الطلاب بالواقع البيئي المعاش .

٣ - تهتم بإكساب القيم ووضوح المفاهيم لدى الطلاب من الناحية البيئية .

- ٤ - تستهدف تدعيم الاتجاهات الإيجابية للطلقات نحو البيئة المحيطة بهن .
٥ - تساعد الطالقات على اكتساب الخبرات والمهارات للتعامل مع البيئة بشكل أفضل .

التربية البيئية كمطلب لحماية البيئة من التلوث :

يعيش الإنسان على هذا الكوكب مستخدماً فيه أرقى أنواع التكنولوجيا فهو يستغل موارد الطبيعة ويستهلكها بسرعة مسخراً إياها لتطوير اقتصاده وتحسين نوعية حياته ، ولم يعد الإنسان متركاً للطبيعة التفاعلية بينه من ناحية وبين البيئة المحيطة به من ناحية أخرى .

وقد قامت فلسفة التربية البيئية بغرض تحقيق وإيجاد أنماط سلوكية جديدة لدى الناس المحيطين بالبيئة تؤدي إلى :

- ١ - صيانة الموارد الطبيعية والاستخدام الأمثل والرشيد لها .
٢ - إيجاد وضع بيئي مناسب للأجيال الحالية والقادمة .

وتعتمد التربية البيئية في تحقيق أهدافها على ما يلي ^(٤٨) :

- (أ) الوعي : لمساعدة الأفراد والجماعات ليكتسبوا الوعي والحصاسية تجاه البيئة .
(ب) المعرفة : لمساعدة الأفراد والجماعات على إدراكهم للبيئة المحيطة بهم والمشكلات التي تتعرض لها ومسئوليتهم وأدوارهم المطلوب تحقيقها في ذلك .
(ج) الاتجاهات : لمساعدة الأفراد والجماعات في اكتساب القيم الاجتماعية والشعور القوي بالانتماء للبيئة ، والدوافع للاشتراك بفاعلية في حمايتها وصيانتها .
(د) المهارات : لمساعدة الأفراد والجماعات لاكتساب مهارات لحل مشاكل البيئة .
(هـ) القدرة على التفويم : لمساعدة الأفراد والجماعات لتقويم مقاييس البيئة وبرامج التعليم في علوم التسبؤ ، والسياسة ، والاقتصاد ، والإحصاء الجمالي ، والعوامل التربوية والأخلاقية .
(و) الاشتراك : لمساعدة الأفراد والجماعات على تطوير الإحساس بالمسؤولية والطوارئ فيما يتعلق بمشاكل البيئة لضمان العمل المناسب لحل المشكلة .

وتستهدف التربية البيئية تحقيق ما يلي :

- (أ) إحداث تغيير في سلوك الأفراد الذين يضطلعون بالتهوض بالبيئة عن طريق إمداد هؤلاء الأفراد بالمعرفة الكافية المبسطة .

(ب) تدريب الناس عامة والطلاب خاصة بشئون البيئة للقيام بالتجارب التربوية على شتى مستويات التعليم وأنواعه.

(ج) توعية الناس بوجه عام بطبيعة التفاعل بين الإنسان والبيئة المحيطة به وتسهيل فهمهم للخطوط العريضة لكلمة ومصطلح بيئة ومدى شمولية هذه الكلمة.

(د) تنمية الوعي البيئي لدى الناس عن طريق تدعيم فهمهم حول ما تقدمه لهم من خبرات وكيفية التعامل معها باعتبار أنهم جزء منها وأن ما يحدثه من ضرر وأذى للبيئة له مردوده العكسي عليهم ، وأن سوء الاستغلال من شأنه أن يسبب مخاطر كثيرة لا يمكن التعامل معها في ظل المحدودية المعروفة في الجهد والمال والوقت ^(١٩) .

(هـ) العمل على إيجاد مجموعة من الناس والأفراد على وعي واهتمام بالمشكلات البيئية وتدعيمهم بالمهارات والمعارف ونقل هذه المهارات بما يدعم اتجاهاتهم نحو البيئة المحيطة بهم تدعياً إيجابياً، بالإضافة إلى تدعيم العمل الفردي والتعاوني من أجل إيجاد الحلول للمشكلات البيئية الحادثة ومحاولة منع ما يمكن حدوثه مستقبلاً ^(٢٠) .

إن المدقق للنظر يجد أن التربية البيئية لا تقتصر على فئة معينة دون الأخرى، بل إنها تهتم بكافة أفراد الشعب وطوائفه المختلفة نظراً لأنهم يعيشون جميعاً في محيط واحد. فضلاً عن أن هدفها لا يتغير من فئة لأخرى.

خصائص التربية البيئية:

لتربية البيئية خصائص متعددة منها:

(أ) عملية تربوية طويلة الأجل تسهم في علاج المشكلات الحالية الحادثة ومحاولة منع ما يمكن أن يحدث مستقبلاً.

(ب) تهتم التربية البيئية بالتفاعلات التي تحدث في الطبيعة بجانب التفاعلات الاجتماعية بين الأفراد في بيئاتهم الاجتماعية المختلفة، فهي تسعى لتدعيم فهم الناس لهذه التفاعلات وأثر هذه التفاعلات على البيئة المحيطة بهم.

(ج) تقوم التربية البيئية على تطوير وتنمية اتجاهات الأفراد وقيمهم التي تؤدي إلى التحسين الاجتماعي والاقتصادي، وذلك من خلال تدعيم تفاعلهم الإيجابية وبناء البيئة الطبيعية بناءً جيداً يستفيد منه الجيل الحالي والجيل القادم ^(٢١) .

(د) تهتم التربية البيئية بتنمية فهم الطلاب ومهاراتهم ومشاعرهم من خلال المعارف الضرورية اللازمة للتدعيم الإيجابي لسلوكياتهم، مع تعزيز مشاركتهم أفراداً وجماعات في حماية البيئة وإيجاد الحلول اللازمة لحل المشكلات الحالية .

ولقد زاد الاهتمام بالتربية البيئية باعتبارها مطلباً ضرورياً على المستوى العالمي من ناحية والمستوى القومي من ناحية أخرى، فعلى المستوى العالمي، فإن العالم قد شهد العديد من المؤتمرات التي ارتبطت بالقضايا البيئية ومشكلاتها، حيث صدر العديد من التوصيات التي اهتمت بهذا الشأن، والتي من أهمها مؤتمر الأمم المتحدة الذي عقد في استكهولم عام ١٩٧٢ " ومؤتمر التربية البيئية الذي عقد في مدينة " تبليس " عام ١٩٧٧، والمؤتمر الدولي برعاية اليونسكو الذي عقد عام ١٩٧٨م، ومؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية الذي عقد في مدينة "ريودي جانيرو" عام ١٩٩٢م، فضلاً عن مؤتمر اليونسكو في مدينة أثينا عام ١٩٩٥م. والذي اهتم اهتماماً واضحاً بترسيخ أسس التربية في كافة المنظمات والمؤسسات لأهميتها كوسيلة للحفاظ على البيئة وحمايتها من التلوث.

٨- التلوث البيئي :

لقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التلوث البيئي، إذ أن كل من هذه التعريفات تبنت رؤية معينة طبقاً لطبيعة الاهتمام، فهناك من عرفه بأنه "إخخال الإنسان مباشرة أو بطريق غير مباشر لمواد أو لطاقة في البيئة، والذي يستتبع نتائج ضارة على نحو يعرض الصحة الإنسانية للخطر ويضر بالمواد الحيوية، وبالنظم البيئية، وينال من قيم التمتع بالبيئة أو يعوق الاستخدامات الأخرى المشروعة" (٥٢).

ويراه آخرون بأنه تغيير يطرأ على أي من مكونات البيئة والموارد الطبيعية مثل الماء أو الهواء أو التربة مما يجعلها غير صالحة للاستخدامات المحددة لها " (٥٣).

وهو أيضاً " التغيير غير المقبول في الأشياء التي لها منافع واستخدامات كالهواء والماء" (٥٤).

كما يعرف التلوث البيئي بأنه " كل تغيير يطرأ على الصفات الفيزيائية أو الكيميائية أو البيولوجية لهذا الإطار ، مما يؤدي إلى إفساد البيئة وجعلها خطراً يهدد صحة الإنسان ، والحيوان وغالباً ما يكون النشاط الإنساني هو مصدر التلوث وبذلك يكون التلوث ضرباً من التدهور البيئي،

أي التحول في بعض صفات البيئة وسماتها مما يؤثر بدوره على الإنسان وما يقوم به من مناشط (٥٥).

وهناك تعريف آخر يرى للتلوث البيئي بأنه "الحالة القائمة في البيئة ذاتها أو الناتجة عن التغيرات المستحدثة فيها والتي ينتج عنها للإنسان الإزعاج أو الأضرار أو الأمراض أو الوفاة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة أو عن طريق الإخلال بالأنظمة البيئية السائدة" (٥٦).

وفي تعريف آخر يرى أن التلوث البيئي هو : انتقال مواد أو أشياء من خلال التصرف الإنساني بأوضاع وظروف طبيعية أو غير ضارة بحيث تجعلها أوضاعاً وظروفاً غير طبيعية وضارة (٥٧).

ومن خلال ما سبق عرضه من تعريفات للتلوث البيئي تضع الباحثة مفهوماً إجرائياً للتلوث البيئي يتواءم مع دراستها الراهنة فيما يلي :

(أ) كل تغير كمي أو كيفي يطرأ على مكونات البيئة الحية وغير الحية.
(ب) قد يساهم طالبات كلية التربية النوعية في إحداث هذا التأثير نظراً لعدم إدراكهن بخطورتها.

(ج) ينتج معظم هذا التأثير بفعل الإنسان ونشاطاته غير السليمة.

(د) يؤدي إلى الإخلال بالأنظمة البيئية .

(هـ) يتسبب عنه ضرر خطير على الكائنات الحية بما فيها الإنسان.

(و) يؤدي إلى خسائر اقتصادية كبيرة.

(ع) يتطلب مواجهته تضاعف كلفة فئات المجتمع وطوائفه.

(ز) يأخذ صوراً سلبية كتلوث المياه والهواء وإفساد الممتلكات العامة.

الأبعاد الحقيقية لمشكلة التلوث البيئي:

إن مشكلة التلوث البيئي باعتبارها إحدى المشكلات العامة التي أثرت على الإنسانية جمعاء ما هي إلا نتاج لغياب الوعي والارتجالية والإسراف الهائل في الوقود والطاقة ووسائل المواصلات، فالتلوث ما هو إلا اعتداء واضح على الطبيعة ومكوناتها، ومن ثم فإن هناك مجموعة من الأبعاد الحقيقية لمشكلة التلوث تتمثل فيما يلي (٥٨) :

(أ) الأبعاد للصحية :

وهي التي تمثل في حق الإنسان في أن يعيش في بيئة نظيفة سليمة يمارس من خلالها حياته ، مع كفاية حقه في نصيب عادل من الثروات والخدمات البيئية والاجتماعية .

(ب) الأبعاد السياسية :

وجود التلوث في مكان ما بين العالم لا يقتصر على تلك المنطقة فقط بل تسقط أمامه كل الحدود.

(ج) الأبعاد الاقتصادية :

إن البيئة في ضوء هذه الأبعاد (الأبعاد الاقتصادية) تمثل قاعدة للتنمية والارتقاء فهي تتعرض للتلوث واستنزاف الموارد مما يؤدي في النهاية إلى ضعف الفرص التنموية المستقبلية.

وإن المدقق للنظر يجد أن التلوث البيئي في عصرنا الحالي قد تواكب وبشكل ملحوظ مع التقدم التكنولوجي والسعي وراء إحداث تنمية في كافة القطاعات وهذه تمثل نتيجة عكسية إذ أنه من المتعارف عليه أن التقدم لابد وأن يصحبه بيئة غير ملوثة.

العوامل الرئيسية للتلوث البيئي:

هناك العديد من العوامل التي تسهم في إحداث التلوث البيئي في المجتمعات من أهمها ما يلي :

- ١- التوسع في استخدام الوقود بأنواعه المختلفة في التدفئة والأغراض المنزلية والخدمات العامة.
- ٢- النمو الضخم والسريع للصناعات الاستراتيجية والتحويلية وما صاحب ذلك من نمو وزيادة في كمية المخلفات الصناعية من ماء ثقيل وأحماض وأخنة وأكاسيد (٥٩).
- ٣- التوسع في استخدام الأسمدة الكيماوية والمبيدات الحشرية في أعمال الزراعة، الأمر الذي كان له أكبر الأثر في تلوث مياه المحيطات والأنهار والبحار والتربة .
- ٤- التوسع في استخدام الآلة سواء كان في المناجم أو المصانع أو في وسائل النقل بأنواعها، خاصة التلوث الضوضائي الذي راد في السنوات الأخيرة بشكل ملحوظ .
- ٥- ازدياد عدد السكان مما أدى بدوره إلى ظهور المناطق السكنية العشوائية غير المخططة مما أدى إلى زيادة الضغط على مرافق الخدمات وعدم قدرتها على استيعاب نواتج استخدامات الإنسان العادي .

- ٦- عدم وجود وعي بيئي لدى الأفراد ووجود قيم وسلوكيات سلبية نحو البيئة مما أدى بدوره إلى زيادة معدلات التلوث بشكل أثار انتباه الكثيرين^(١٠).
- ٧- عدم وجود وعي بأهمية الشكل الجمالي وتأثيره على نفسية الإنسان .
- ٨- الانقلاب الحراري والذي يقصد به ارتفاع درجة الحرارة كلما ارتفعنا عن سطح البحر بصورة مغايرة للوضع العادي، مما يساهم في زيادة درجة تجمع الملوثات في المنطقة السفلى للغلاف الجوي والوصول بها إلى حد الخطر.
- ٩- البراكين وما تسهم به من غازات متصاعدة تعمل على تسمم الهواء فضلاً عن المواد الملتصقة التي تقضي على الأخضر واليابس.
- ١٠- السلبية واللامبالاة من قبل الإنسان الفرد وما نتج عنه من ارتفاع واضح في معدلات التلوث.

مصادر التلوث البيئي :

لقد أصبحت قضية التلوث من أهم القضايا التي حظيت باهتمام الكثيرين، مما أدى إلى البحث عن أهم مصادر هذا التلوث، والمتمثلة فيما يلي :

أولاً: المصادر الطبيعية :

وهي التي تعد نتاجاً لفعل الطبيعة وليس للإنسان أي دخل فيها ، وهي مصادر يصعب التحكم فيها ومنها^(١١) :

- ١ - الغازات والأكاسيد والأبخرة السامة للمتصاعدة من البراكين.
- ٢ - الأكاسيد الناتجة عن التفريغ الكهربائي في السحب الرعدية بالإضافة إلى الأحماض السامة والمواد الدهنية والنشوية التي تؤدي إلى تلوث المياه.
- ٣ - تساقط الأتربة التي تنشرها الرياح والعواصف.
- ٤ - حبيبات لقاح الثبات وبعض الفطريات الضارة.
- ٥ - المواد ذات النشاط الإشعاعي الموجودة في بعض الصخور .

ثانياً: المصادر الصناعية :

وهي مصادر ناتجة عن صنع الإنسان ويمكن التحكم فيها ومن أهمها:

- ١- المصانع المختلفة وما تلقى به في الهواء من أبخرة وأبخنة وغازات سامة وخاصة مصانع الحديد والصلب والأسمدة والأسمنت والصناعات المعدنية والتحويلية ، كذلك ما تلقى هذه المصانع من مياه ثقيلة أو أحماض أو مواد بروتينية تؤدي إلى التلوث المائي.

- ٢- محطات القوى الكهربائية التي تدار بالفحم أو للزيت والتي تمثل مصدراً من مصادر تلوث البيئة الهوائية.
- ٣- انتشار ومائل النقل التي تعمل بالوقود السائل مثل المازوت والكيروسين وخاصة السيارات ذات المحركات غير السليمة والتي ينتج عنها غازات وأدخنة سامة تسبب التلوث الهوائي .
- ٤- استخدام الأسمدة الكيماوية والمبيدات الحشرية في الزراعة والذي يؤدي بدوره إلى تلوث البيئة الهوائية والمائية على حد سواء.
- ٥- المخلفات الناتجة عن وسائل النقل المائي من سفن ومراكب ومواد وقمامة وزيت ومياه صرف .
- ٦- المخلفات الصلبة والقمامة التي تلقى من المنازل والمصانع والتي تؤدي بدورها إلى تلوث البيئة.

الأنواع الأساسية لتلوث البيئة :

هناك أنواع متعددة لتلوث البيئة من أهمها :

(١) التلوث الهوائي :

- يعد الهواء عنصراً أساسياً من العناصر المهمة والضرورية لحياة الكائنات الحية، فبدونه لا يمكن للكائنات بصفة عامة والأمية بصفة خاصة أن تستمر في حياتها، إلا أن الأمر قد ازداد سوءاً نتيجة لتعرض الهواء لملوثات شتى وأكثر وضوحاً في عالم اليوم، فهناك أنواع متعددة من الملوثات الهوائية من أهمها (١٢) :
- الملوثات الناتجة عن احتراق الوقود العضوي كالبترول والفحم.
 - الملوثات الناتجة عن المخلفات الصناعية.
 - ملوثات ناتجة عن حرق أو إعادة المخلفات المخلقة.
 - البكتريا والجراثيم الناتجة من تحلل النباتات والحيوانات الميتة.
 - السواد الصلبة العالقة بالهواء مثل الدخان، عوادم السيارات، الأتربة، وغبار القطن وحبوب اللقاح والأتربة الأسمنتية.

- الغازات السامة مثل أول أكسيد الكربون، ثاني أكسيد الكربون.
- الإشعاعات الذرية والتي تنتشر بشكل ملحوظ في البلدان الصناعية.

(ب) التلوث المائي :

ويقصد به إحداث تغيير أو تلف لنوعية المياه ، حيث تصبح ضارة وغير صالحة للاستهلاك الآدمي أو لأي كائن حي آخر ، ومن أمثلة مصادر التلوث المائي ما يلي :

- التلوث المائي عن طريق الصرف الصحي.
- تلوث المياه عن طريق النفط أو تسرب زيت البترول من خلال بعض الآبار المجاورة للشواطئ.
- إلقاء المخلفات من خلال السفن.
- التلوث عن طريق المواد الكيميائية والمنظفات الصناعية مما يترتب عليه موت الكثير من الأحياء المائية والأسماك.
- التلوث عن طريق الفضلات الآدمية وخاصة في الريف المصري حيث ينتج عنه العديد من الأمراض كالبلهارسيا.

(ج) التلوث الصوتي الضوضائي :

ويقصد به التلوث الناتج عن انتشار الضوضاء والتي تعتبر شكلاً من أشكال التلوث البيئي الذي يصعب تجنبه وهو في تزايد مستمر نتيجة للتقدم التكنولوجي والنمو السكاني والاعتماد المتزايد على استخدام الآلة في شتى مناحي الحياة . وللتلوث الضوضائي مصادر عدة أهمها :

- الضوضاء الصادرة عن آلات المصانع أثناء تشغيلها ، وهي من أشد أنواع الضوضاء التي يتعرض لها الإنسان.
 - الضجيج الناتج عن أعمال البناء والتشييد وهو أكثر أنواع الضوضاء انتشاراً.
 - الأصوات الصادرة عن السيارات والجرارات ووسائل النقل كالقطارات والطائرات
- النفائة (١٣) .

- الضوضاء الصادرة من خلال منازلنا نظراً لاستخدام الآلات الحديثة مثل آلات التكيف والغسيل ومجسمات الصوت والراديو والتلفزيون.

(د) التلوث الغذائي :

هناك مصادر متعددة للتلوث الغذائي ومن أهمها:

- التلوث البيولوجي :

وهو نتاج لاستخدام المياه الملوثة في إعداد الطعام وطهيها، ويتزايد انتشار هذا التلوث في المناطق المحرومة من المياه النقية مما ينتج عنه العديد من الأمراض.

- التلوث الكيميائي :

وينتج هذا التلوث من خلال مخلفات المصانع والتي يتم التخلص منها في المياه، والتي تصيب بدورها الأسماك وكافة الكائنات البحرية ومشكلاتها أنها تبقى في الأرض أو الجسم لعشرات السنين، وتعتبر هذه المواد ذات آثار خطيرة على جسم الإنسان ونمو الخلايا السرطانية وتشوه الأجنة.

- التلوث الإشعاعي :

وهو نتاج انفجار أو تجارب نووية ، وكذلك التطبيب غير السليم أو الحفظ مثل التمليح والتحليل الذي يؤدي بدوره إلى العديد من الأمراض الخطيرة ؛ وتنتهي بالإنسان إلى حدوث الوفاة.

وسائل الحد من مصادر التلوث البيئي:

(أ) الحد من تلوث الأراضي الزراعية:

- الحد من استخدام الأسمدة الكيماوية .
- استخدام بدائل المبيدات مثل الهرمونات الجنسية التي استخدمت بنجاح في مكافحة دودة ورقة القطن وذبابه الفاكهة.
- الحد من استخدام مستخلصات النباتات السامة في القضاء على الحشرات ، حيث أصبحت من أشهر المبيدات في الوقت الحالي.
- المحافظة على الأشجار باعتبارها صديقة للبيئة مع الاهتمام بنباتات الزينة حيث تساهم في تحقيق التوازن البيئي وامتصاص ثاني أكسيد الكربون.

ب- تحقيق بيئة صحية وذلك من خلال ^(١٤) :

- تدبير المسكن الصحي والمرحاض الصحي المناسب.
- إكساب العادات الصحية السليمة.
- نشر التنظيف الصحي بين الناس.
- تشجيع الجهود الجماعية في تطهير المجاري المائية.
- عدم استعمال البراز الأنفي في السماد.
- عدم إلقاء الحيوانات والطيور النافقة في مجاري المياه.
- عدم عرض الأغذية بصورة مكشوفة في الشوارع.
- العمل على تحقيق النظافة العامة والشخصية باعتبارها من أهم وسائل تحسين البيئة وحمايتها من التلوث.
- التأثير في الأفراد والجماعات من أجل تعديل اتجاهاتهم وإكسابهم بعض القيم والمعايير التي تسهم بدورها في تحقيق بيئة نظيفة مرغوبة .
- العمل على نشر الوعي الصحي بين المواطنين .
- تنمية الذوق العام والناحية الجمالية بين المواطنين .

(ج) استخدام الوسائل الفنية الحديثة ومنها:

- استبدال أنواع الوقود التي ينتج عنها تلوث كبير بأنواع أخرى أفضل منها .
- استعمال وسائل لمنع التلوث الناتج عن الصناعة ، وذلك باستخدام الوسائل والأجهزة المنظفة للهواء .
- التحكم في عمليات التخلص من القمامة وعمليات الاحراق في المنازل .
- استخدام وسائل أخرى للطاقة لا تسبب أي نوع من التلوث كالغاز الطبيعي والكهرباء .

سادساً: الإجراءات المنهجية للدراسة:

(أ) نوع الدراسة :

تنتمي هذه الدراسة إلى نمط للدراسات الوصفية التحليلية التي تقوم على دراسة الحقائق الراهنة المستقلة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأوضاع أو الأحداث ^(١٥) ، حيث تحاول الوقوف على اتجاهات طالبات كليات التربية النوعية - قسم رياض

الأطفال - نحو حماية البيئة من التلوث والوصول إلى مجموعة من التوصيات أو القضايا العلمية التي تسهم في خدمة القضية التي انطلق منها البحث.

(ب) المنهج المستخدم :

تعتمد الدراسة الراهنة على استخدام طريقة المسح الاجتماعي بطريقة الحصر الشامل باعتباره من أنسب المناهج التي تلائم موضوع الدراسة، حيث تم من خلاله حصر طالبات المرحلة النهائية (البكالوريوس) بقسم رياض الأطفال بكليتي التربية النوعية بنها- جامعة الزقازيق، وكلية التربية النوعية جامعة القاهرة - فرع الفيوم.

(ج) أدوات جمع البيانات :

حددت الباحثة أداة جمع البيانات في دراستها الراهنة في مقياس اتجاهات طالبات رياض الأطفال بكليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث .

يهدف هذا المقياس إلى تحديد طبيعة اتجاه الطالبات (مجتمع البحث) سواء أكان هذا الاتجاه سلبياً أم إيجابياً نحو حماية البيئة من التلوث ، وقد استخدمت الباحثة في تصميمها لهذا المقياس الخطوات التالية :

المرحلة الأولى: مرحلة جمع البيانات :

تطلبت هذه المرحلة عدداً كبيراً من العبارات المرتبطة بموضوع القياس ومؤشراته وقد أمكن اختيار ما هو مناسب منها ، وقد اعتمدت الباحثة في تكوين العبارات على مجموعة من المصادر وهي :

١- تحليل الباحثة للكتابات النظرية المتصلة بمفهوم حماية البيئة من التلوث والتي أمكن من خلالها جمع مجموعة كبيرة من العبارات.

٢- انتقاء بعض العبارات من بعض المقاييس الاجتماعية المتعلقة بموضوع الدراسة والتي سبق اختبارها إمبريقياً^(١٦).

٣- تحديد النقاط الرئيسية والفرعية التي تناولها المقياس، حيث تم مراعاة ما يلي:

(أ) ضرورة وضوح عبارات المقياس وعدم تكرارها.

(ب) أن تعبر العبارة عن معنى واحد فقط.

(ج) عدم وجود عبارات سالبة (منفية) بالمقياس.

(د) السلامة اللغوية لكل عبارة.

(هـ) ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تقيسه.

(و) البعد عن العبارات الغامضة والمزدوجة التي تثير حساسية المبحوث.

وتوصلت الباحثة من خلال ذلك إلى ثلاثة أبعاد رئيسة يمكن أن تقيس اتجاهات الطلاب نحو حماية البيئة من التلوث وهي :

البعد الأول : المعرفة بمصادر التلوث البيئي.

البعد الثاني : الناحية الشعورية والوجدانية نحو معالم البيئة.

البعد الثالث : الجانب السلوكي تجاه البيئة وحمايتها من التلوث.

وقد قامت الباحثة بتحديد التعريف الإجرائي لكل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة، بحيث يتضمن كل بعد مجموعة من العبارات التي يمكن أن تقيسه ، وقد حرصت الباحثة على أن تكون درجات العبارات متدرجة طبقاً لطريقة ليكرت، حيث وضعت خمس استجابات لكل مؤشر إحداهما تشير إلى وجود العبارة بدرجة عالية جداً (أوافق تماماً)، وحصلت على خمس درجات، والثانية تشير إلى وجود العبارة بدرجة عالية (موافق) وتحصل على أربع درجات، والثالثة تشير إلى وجود العبارة بدرجة متوسطة (إلى حد ما) وتحصل على ثلاث درجات، والرابعة تشير إلى وجود العبارة بدرجة منخفضة (غير موافق) وتحصل على درجتين، والخامسة والأخيرة تشير إلى وجود العبارة بدرجة ضعيفة جداً (غير موافق تماماً) وتحصل على درجة واحدة.

ولقد بلغ عدد عبارات المقياس (٦٠) عبارة ، وتم بناء على ذلك وضع المقياس في صورته الأولى .

للمرحلة الثانية : التحكيم :

تم عرض المقياس في صورته الأولى على إثني عشر عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية ببها جامعة الزقازيق وكلية الخدمة الاجتماعية- جامعة القاهرة، وكلية الزراعة- قسم الاجتماع الريفي - جامعة الزقازيق - مشتهر. حيث طلب من كل منهم التحكيم بالنسبة لكل عبارة وذلك للوقوف على :

- مدى ارتباط العبارة بالبعد الذي تقيسه .
- مدى السلامة اللغوية للعبارات.

- صياغة العبارات من حيث السهولة ووضوح المعنى.
- إضافة العبارات التي يمكن الاستفادة منها لقياس البعد.

وفي ضوء الإجابات التي وردت من المبادء المحكمين ، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إعادة صياغة بعض العبارات ، وحذف البعض الآخر غير المرتبطة ، والتي لم تحصل على اتفاق عام ٨٠%، ونتج عن ذلك حذف (٩) عبارات من عبارات المقياس ، وأصبح عدد عبارات (٥١) عبارة موزعة كالتالي :

- البعد الأول واشتمل على (١٤) عبارة.
- البعد الثاني واشتمل على (١٤) عبارة.
- البعد الثالث واشتمل على (١٣) عبارة.

المرحلة الثالثة : مرحلة الصياغة النهائية للمقياس :

في هذه المرحلة قامت الباحثة بوضع عبارات المقياس والتي بلغ عددها (٥١) عبارة وهي عبارات تتصل باتجاهات طالبات كليات التربية النوعية- قسم رياض الأطفال- نحو حماية البيئة من التلوث، وتكونت الدرجة الكلية للمقياس (٢٥٥) بالنسبة للعبارات الإيجابية والسلبية، والدرجة الوسطى (١٥٣) درجة، والحد الأدنى للدرجات (٥١) درجة، وبناءً على ذلك تم وضع المقياس في صورته النهائية.

المرحلة الرابعة : ثبات وصدق المقياس:

اعتمدت الباحثة في إجراء ثبات وصدق المقياس على طريقة إعادة الاختبار ، حيث قامت بتطبيقه على عشرة طالبات بكلية الآداب- قسم الاجتماع- جامعة الزقازيق- بنها، على أن يكون لهن نفس خصائص عينة الدراسة. وبعد مضي خمسة عشر يوماً أعيد تطبيق المقياس على الطالبات أنفسهن وتم حساب الفارق الزمني بين التطبيق الأول والثاني على أبعاد المقياس الثلاث كل على حده ، ثم على أبعاد المقياس ككل، وإيجاد الارتباط وفقاً لمعامل الارتباط المستخدم من خلال المعادلة التالية :

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)} \quad (٢-١)$$

وكانت معاملات الثبات كما يلي :

جدول رقم (١)

يوضح معاملات ثبات كل بعد من أبعاد المقياس المستخدم في الدراسة

اتجاهات الطالبات نحو حماية البيئة من التلوث		
الجانب المعرفي	الجانب الوجداني	الجانب السلوكي
%٨٣,٤	%٨١,٢	%٩٧,١

ولقد تم حساب الثبات العام للمقياس من خلال مجموع تكرارات كل بعد من أبعاد المقياس كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

يوضح الثبات الكلي لأبعاد المقياس المستخدم في الدراسة

م	س	ص	رتب س	رتب ص	ف	ف٢
١	١٧٠	١٧٣	٦	٤	٢	٤
٢	١٦٧	١٦٢	٧	٨,٥	١,٥-	٢,٢٥
٣	١٨٤	١٨٠	١	٢	١	١
٤	١٥٧	١٦٠	١٠	٩	١	١
٥	١٧٦	١٧١	٤	٦	٢	٤
٦	١٦١	١٦٥	٩	٧	٢	٤
٧	١٧٥	١٧٧	٥	٣	٢	٤
٨	١٨٠	١٨٤	٢	١	١	١
٩	١٧٩	١٧٢	٣	٥	٢-	٤
١٠	١٦٤	١٦٢	٨	٨,٥	٠,٥-	٠,٢٥
						٢٥,٥٠

$$ر = ١ - \frac{٦ \text{ مجف} ٢}{(١ - ٢) ١٠} = ١ - \frac{٢٥,٥٠ \times ٦}{(١ - ١٠٠) ١٠} = ١ - \frac{١٥٣}{٩٩٠} = ٠,٨٥$$

يتضح من معاملات الارتباط بين الاختبارين الأول والثاني أن الأداة المستخدمة لجمع البيانات تعطي نتائج مستقرة ومتسقة إلى حد كبير.

الصدق الظاهري للمقياس:

استخدمت الباحثة نوعين من الصدق للوقوف على مصداقية ما تقيسه الأداة فعلاً وفقاً لما صممت من أجله، وهما :

(أ) الصدق الظاهري : حيث تم عرض المقياس على عدد ١٢ محكماً من المحكمين بكلية التربية النوعية - جامعة الزقازيق - فرع بنها، وكلية الخدمة الاجتماعية - جامعة القاهرة - فرع الفيوم، وكلية الزراعة قسم الاجتماع الريفي - جامعة الزقازيق بمشتهر لاستطلاع وجهة نظرهم بشأن اتفاق مضمون كل عبارة مع البعد الذي تقيسه، وقد استبعدت نتيجة لذلك بعض العبارات التي تقل درجة الاتفاق عليها عن ٨٠%.

(ب) الصدق الذاتي : وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

يوضح الصدق الذاتي لأبعاد المقياس المستخدم في الدراسة

أبعاد المقياس	الثبات	الصدق الذاتي
البعد الأول	٠,٨٣	٠,٩١
البعد الثاني	٠,٨١	٠,٩٠
البعد الثالث	٠,٧٩	٠,٨٨

يتضح من خلال الجدول أن المقياس يتمتع بصدق عالي يمكن الاعتماد عليه.

حدود الدراسة :**١- الحدود المكانيّة :**

وتضمن كلية التربية النوعية - جامعة الزقازيق - فرع بنها، وكلية التربية النوعية - جامعة القاهرة - فرع الفيوم .

واقصد تم اختيار المجال المكاني على أساس التمثيل الصحيح لكل من الوجهة القبلي (الفيوم) والوجهة البحري (بنها) .

٢- الحدود البشرية :

تكون المجال البشري للدراسة من ١٢٥ طالبة من قسم رياض الأطفال بالفرقة النهائية وتم أخذهم بالمسح الاجتماعي بطريقة الحصر الشامل من خلال سجلات الطلاب المقيدين بمرحلة

السبكالوريوس في كلية التربية النوعية بنها (قسم رياض الأطفال)، وكلية التربية النوعية بالفيوم (قسم رياض الأطفال) ولقد بلغ عدد الطالبات المقيدات بكلية التربية النوعية بنها (٦٥) طالبة، والفيوم (٦٠) طالبة^(٢)، ولقد تم اختيار طالبات السنة النهائية بالكليتين للأمخابب التالية:

(أ) إن طالبات السنة النهائية هن اللاتي يمططن إدراك معنى التلوث البيئي ومصادره وأخطاره.

(ب) إن طالبات السنة النهائية مقبلات على التخرج وبالتالي يوجد مبرر قوي للتعرف على ما يمكن أن يسهم به من خلال عملهن بالتدريس للحد من التلوث البيئي، والتعرف على مدى فعاليتهن في تحقيق أهداف التربية البيئية بمدارس رياض الأطفال.

٣- الحدود الزمنية :

وهي فترة جمع البيانات من الميدان والتي بدأت في ٢٠٠٤/١/١ إلى ٢٠٠٤/٣/١م.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قامت الباحثة باستخدام عدة أماليب إحصائية في تحليل بيانات الدراسة هي:

(أ) التكرارات والنسب المئوية.

(ب) المتوسط الحسابي المرجح طبقاً للمعادلة التالية :

$$\text{المتوسط الحسابي المرجح} = \frac{\text{التكرار المرجح}}{\text{عدد عبارات البعد}}$$

$$(ج) \text{ القوة النسبية} = \frac{\text{المتوسط المرجح للبعد}}{\text{عدد المبحوثات}} \times ١٠٠$$

واعتمدت الباحثة في حساب القوة النسبية على التكرج التالي:

- أقل من ٧٠% ضعيف.
- من ٧٠% إلى أقل من ٧٥% جيد.
- من ٧٥% إلى أقل من ٨٥% جيد جداً.
- من ٨٥% فأكثر ممتاز.

(٢) يلاحظ أن القبول بهذه الأقسام يقتصر على البنات فقط.

ثامناً: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية :

جدول رقم (٤)

يوضح توزيع الطالبات (مجتمع البحث) حسب السن (ن = ١٢٥)

م	فئات السن	العدد	النسبة %
أ	٢٠ لأقل من ٢٢ سنة	٤٢	٣٣,٦
ب	٢٢ لأقل من ٢٤ سنة	٧١	٥٦,٨
ج	٢٤ فأكثر	١٢	٩,٦
	المجموع	١٢٥	١٠٠%

يتضح من بيانات الجدول رقم (٤) أن نسبة (٥٦,٨%) من عينة الدراسة تقع في المرحلة العمرية من ٢٢ لأقل من ٢٤ سنة، يليها ونسبة (٣٣,٦%) ممن يقعن في المرحلة العمرية من ٢٠ لأقل من ٢٢ سنة، وأخيراً ونسبة ٩,٦% ممن تقع أعمارهن من ٢٤ سنة فأكثر.

وبتحليل نتائج الجدول السابق يتضح أنها تتلائم مع المرحلة التعليمية التي يقعن فيها الطالبات (البكالوريوس)، وتتميز هذه المرحلة بالنضج حيث يمكن الاطمئنان على مستوى الإجابات التي يتم الحصول عليها منهن.

جدول رقم (٥)

يوضح توزيع الطالبات (مجتمع البحث) حسب الحالة الاجتماعية (ن = ١٢٥)

م	الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة %
أ	متزوجة	١٣	١٠,٤
ب	لم يسبق لها الزواج	١١٢	٨٩,٦
	المجموع	١٢٥	١٠٠%

باستقراء بيانات الجدول رقم (٥) يتضح أن نسبة غير المتزوجات من عينة الدراسة بلغت ٨٩,٦%، بينما بلغت نسبة المتزوجات ١٠,٤%.

وقد تبدو نتائج هذا الجدول رقم (٥) منطقية للعديد من الاعتبارات منها :

أن غالبية الفئة العمرية التي تقع فيها عينة الدراسة لا تسمح بالزواج نتيجة للمتغيرات الاقتصادية التي يمر بها المجتمع، وهذا يتأكد من قلة المتزوجات كما هو موضح بالجدول. وإن

كان وجود نسبة من المتزوجات بمجتمع البحث، قد يرجع ذلك إلى طبيعة المحافظات التي تنتمي إليها المبحوثات (الفيوم - القليوبية) والتي يغلب عليها السمة الريفية، والتي يفضل دائماً أبناؤها الزواج في سن مبكرة .

جدول رقم (٦)

يوضح توزيع الطالبات (مجتمع البحث) حسب محل الإقامة (ن = ١٢٥)

م	محل إقامة الطالبات	العدد	النسبة %
أ	ريف	٧٢	٥٧,٦
ب	حضر	٥٣	٤٢,٤
	المجموع	١٢٥	١٠٠%

يتبين من خلال الجدول (٦) أن نسبة ٥٧,٦% من عينة الدراسة من المقيمات بالريف، بينما بلغت نسبة من يقمن بالحضر ٤٢,٤% من إجمالي عينة الدراسة

وبتحليل نتائج الجدول يتضح أن غالبية أفراد العينة يقمن بالمجتمع الريفي مما يشير إلى اهتمام الأسرة الريفية بتعليم بناتها، وذلك لتفضيل الزوجة المتعلمة في الآونة الأخيرة من قبل الريفيين عن غير المتعلمة، وذلك لأن الزوجة المتعلمة بإمكانها أن تسهم في زيادة الدخل الأسري فضلاً عن قدرتها على تربية أبنائها التربية السليمة وزيادة انتفاعهم بينها وبين زوجها.

جدول رقم (٧)

يوضح توزيع الطالبات (مجتمع البحث) حسب وظيفة أو مهنة رب الأسرة (ن = ١٢٥)

م	وظيفة أو مهنة رب الأسرة	العدد	النسبة %
أ	موظف بالحكومة	٥٧	٤٥,٦
ب	موظف بالقطاع الخاص	١٩	١٥,٢
ج	أعمال حرة	١٣	١٠,٤
د	أعمال حرفية	٩	٧,٢
هـ	تاجر	٤	٣,٢
و	فلاح	١١	٨,٨
ز	بالمعاش	٧	٥,٦
ح	أخرى تذكر	٥	٤
	المجموع	١٢٥	١٠٠%

بمستقراء بيانات الجدول رقم (٧) يتضح أن نسبة (٤٥,٦%) من عينة الدراسة يعمل رب الأسرة لهن بالحكومة، يليها ونسبة (١٥,٢%) ممن يعمل رب الأسرة لهن بالقطاع الخاص، ثم نسبة (١٠,٤%) ممن يعمل رب الأسرة لهن بالأعمال الحرة، ونسبة (٨,٨%) ممن يعمل رب الأسرة في مهنة الفلاحة، يلي ذلك ونسبة (٧,٢%) ممن يعمل رب الأسرة لهن في الأعمال الحرفية، ثم نسبة (٥,٦%) ممن تتمتع وظيفة رب الأسرة لهن بالمعاش، تلي ذلك ونسبة (٤%) ممن يعمل رب الأسرة لهن ببعض الوظائف الأخرى كالمعمل بالمحاماة والهندسة وفي مجال الزراعة، وأخيراً ونسبة (٣,٢%) ممن يتمتع عمل رب الأسرة لهن في التجارة.

وبتحليل نتائج الجدول يتبين التنوع الواضح في وظائف أو مهن رب الأسرة.

جدول رقم (٨)

يوضح توزيع الطالبات (مجتمع البحث) حسب معدل الدخل الشهري لأولياء الأمور (ن = ١٢٥)

م	معدل الدخل الشهري	العدد	النسبة %
أ	أقل من ١٥٠ جنيه	١٩	١٥,٢
ب	١٥٠ لأقل من ٢٠٠ جنيه	٣١	٢٤,٨
ج	٢٠٠ لأقل من ٢٥٠ جنيه	٢٣	١٨,٤
د	٢٥٠ لأقل من ٣٠٠ جنيه	٢٧	٢١,٦
هـ	٣٠٠ جنيه فأكثر	٢٥	٢٠,٠
	المجموع	١٢٥	١٠٠%

بمستقراء بيانات الجدول رقم (٨) يتضح أن نسبة ٢٤,٨% من عينة الدراسة يبلغ معدل دخل الأسرة لهن من ١٥٠ لأقل من ٢٠٠ جنيه، يليها ونسبة ٢١,٦%، ممن يبلغ دخل الأسرة الشهري لهن ٢٥٠ لأقل من ٣٠٠ جنيه، ثم اللاتي يبلغ دخل الأسرة الشهري لهن ٣٠٠ جنيه فأكثر بنسبة ٢٠,٠%، يليها ونسبة ١٨,٤% ممن يبلغ دخل الأسرة الشهري من ٢٠٠ لأقل من ٢٥٠ جنيه، ثم نسبة ١٥,٢% ممن يبلغ دخل أسرهن للشهري أقل من ١٥٠ جنيه وقد حصلت على الترتيب الأخير.

وبتحليل نتائج الجدول تبين انخفاض معدلات دخل أسر المبحوثات وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المهن التي يعمل بها أرباب الأسرة، فطبيعة العمل أو المهنة هو الذي يحدد معدل الدخل سواء كان مرتفعاً أو منخفضاً .

جدول رقم (٩)

يوضح توزيع الطالبات (مجتمع البحث) حسب المستوى التعليمي لرب الأسرة (ن = ١٢٥)

م	المستوى التعليمي	العدد	النسبة %
أ	يقرأ ويكتب	٣٣	٢٦,٤
ب	إعدادية	١٧	١٣,٦
ج	تعليم متوسط	٤٥	٣٦
د	مؤهل عالي	٢٣	١٨,٤
هـ	أخرى تذكر	٧	٥,٦
	المجموع	١٢٥	١٠٠%

يتضح من خلال بيانات الجدول (٩) أن نسبة ٣٦% من عينة الدراسة يمثل المستوى التعليمي لرب الأسرة لهن في التعليم المتوسط، يليها ونسبة ٢٦,٤% ممن يمثل المستوى التعليمي لرب الأسرة لهن في القدرة على القراءة والكتابة، ثم نسبة ١٨,٤% ممن يمثل المستوى التعليمي في الحصول على مؤهل عالي، يليها ونسبة ١٣,٦% حاصلين على الإعدادية، وأخيراً ونسبة ٥,٦% لأرباب الأسر في أخرى تذكر ما بين أميين وحاصلين على شهادة محو الأمية وابتدائية ودراسات عليا.

وبتحليل نتائج الجدول يتضح أن هناك تبايناً في المستوى التعليمي لأرباب الأسرة الخاص بالطالبات (مجتمع الدراسة) وهذه نتيجة منطقية باعتبار أن مجتمع الدراسة عينة تمثل المجتمع المصري ريفه وحضره ، والذي تتنوع في كل منهما المستويات التعليمية من الأمي حتى الحاصل على درجة الدكتوراه، وإن كانت نتائج الدراسة تشير إلى أن غالبية أرباب أسر الطالبات مجتمع الدراسة ونسبة (٧٦%) لا يزيد تعليمهم عن المتوسط، وعلى الرغم من ذلك ساعدن بناتهن على استكمال تعليمهن الجامعي ، مما يؤكد ارتفاع قيمة التعليم لدى كافة فئات المجتمع المصري .

تفسير بيانات الجدول رقم (١٠) إلى أن عينة الدراسة تتوزع توزيعاً إحصائياً من حيث المعرفة بمصادر تلوث البيئة، في ضوء حساب المتوسط الحسابي العام المرجح والذي بلغ (٥٤٤,٣٦)، والقوة النسبية المرجحة للبعد والتي بلغت (٨٧,١%)، والترتيب لاستجابات المسحوتات بوجه عام، وحسب إقامتهن بالريف والحضر بوجه خاص، وكذلك في ضوء حساب المتوسط الحسابي لكلاً من الطالبات بالريف والطالبات بالحضر، حيث بلغ لدى الطالبات بالريف (٣١١,٤) وبقوة نسبية بلغت (٨٦,٥%)، وبلغ لدى طالبات الحضر (٢٣٢,٩)، وبقوة نسبية (٨٧,٩%)، مما يوضح قوة اتجاه المبحوثات حول هذا البعد .

ومن ثم، جاءت عبارات هذا البعد مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لقوتها النسبية وترتيبها العام

كالآتي :

- جاءت العبارة "أعتقد أن التقنيات الذرية تحدث دماراً في البيئة" في الترتيب الأول لدى الطالبات بوجه عام، وبقوة نسبية (٩٥,٤%) .
- ثم جاءت العبارة "أعتقد أن التخلص من المخلفات والنفايات بشكل سيئ يعمل على حدوث التلوث" في الترتيب العام الثاني لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية (٩٣,٤%) ، مما يبين مقدار الضرر الذي تحدثه المخلفات والنفايات على البيئة وما تسببه من تلف يستمر لسنوات طويلة فضلاً عن الآثار السلبية على الأخضر واليابس.
- وجاءت العبارة "أعتقد أن إلقاء الحيوانات النافقة في مصادر المياه سبباً رئيسياً من أسباب التلوث" في الترتيب الثالث لدى الطالبات عامة بقوة نسبية بلغت (٩١,٥%) بينما جاءت في الترتيب الثالث لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٩٣,٣%)، وحصلت على الترتيب الخامس لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٩,١%) .
- ثم جاءت العبارة "أرى أن عدم التزام المصانع بالمواصفات يعد سبباً من أسباب التلوث البيئي" في الترتيب الرابع لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية (٩١,٠٤%)، في حين احتلت الترتيب الخامس لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية (٩١,٧%)، بينما جاءت في الترتيب الرابع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية (٩٠,٢%) .
- واحتلت العبارة "أعتقد أن الإتمان هو المسئول الأول عن التلوث"، الترتيب الخامس لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٩٠,٩%)، بينما جاءت في الترتيب السابع مكرر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٨,٣%) في حين حصلت على الترتيب الأول مكرر لدى طالبات الحضر بقوة نسبية (٩٤,٣%) .

- وجاءت العبارة "أعتقد أن علم السيارات يعد أحد الأسباب الرئيسية للتلوث البيئي" في الترتيب السادس لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٩٠,٦%)، في حين احتلت الترتيب الرابع لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية (٩٢,٨%)، والترتيب السابع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية (٨٧,٥%).
- وحصلت العبارة "أرى أن إحراق القمامة في الشوارع يؤدي إلى تدمير البيئة" على الترتيب السابع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٩,٣%)، بينما جاءت في الترتيب السابع لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٨,٣%)، والترتيب الثالث لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٩٠,٦%).
- ثم جاءت العبارة "أرى أن انتشار الدرك والمستنقعات يعمل على انتشار التلوث البيئي" في الترتيب الثامن لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية (٨٨,٩%)، في حين حصلت العبارة على الترتيب السادس لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٩,٢%)، وعلى الترتيب الخامس لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٨,٧%).
- وجاءت العبارة "إبعاد السلخانات ومدايق الجلود خارج نطاق المناطق السكنية يقلل من معدلات التلوث" في الترتيب التاسع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٥,٤%)، في حين جاءت في الترتيب الثامن لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٤,٧%)، بينما حصلت على الترتيب التاسع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية (٨٦,٤%).
- واحتلت العبارة "أعتقد أن تكس الورش بالمناطق السكنية من الأسباب الرئيسية للتلوث البيئي" الترتيب العاشر لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٣,٥%)، في حين جاءت في الترتيب التاسع لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٤,٢%)، والترتيب الحادي عشر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٦%).
- ثم جاءت العبارة "أرى أن استغلال مكبرات الصوت بشكل خاطئ يسبب التلوث البيئي" في الترتيب الحادي عشر لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٢,٤%)، في حين حصلت على الترتيب العاشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٢,٥%)، بينما حصلت على الترتيب الثاني عشر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).
- وجاءت العبارة "أعتقد أن إتلاف الحدائق العامة مصدراً من مصادر التلوث البيئي" في الترتيب الثاني عشر لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٢,٢%)، في حين حصلت

على الترتيب العاشر مكرر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية (٨٢,٥%) والترتيب الثالث عشر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨١,٨%).

• وحصلت العبارة "أعتقد أن إشعال قمتان الطوب مصدرًا من مصادر التلوث" على الترتيب الثالث عشر لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٠,٩%)، في حين جاءت في الترتيب الحادي عشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٩,٤%) وفي الترتيب العاشر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٣,٠٢%).

• وأخيراً جاءت العبارة "أعتقد أن تلوث المياه يؤدي إلى إهدار الثروة السمكية" في الترتيب الرابع عشر لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٤,١%)، في حين احتلت الترتيب الثاني عشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٦٤,٤%)، بينما احتلت الترتيب الثامن لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٧,٢%).

وبتحليل نتائج الجدول يتضح أن الطالبات (مجتمع البحث) لديهن اتجاهات إيجابية قوية نحو المعرفة بمصادر تلوث البيئة، حيث أكد أن :

- ١- للتعبيرات الذرية تحدث دماراً في البيئة .
- ٢- التخلص من المخلفات والنفايات بشكل سيئ يعمل على حدوث التلوث.
- ٣- إلقاء الحيوانات النافقة في مصادر المياه سبباً رئيسياً من أسباب التلوث.
- ٤- عدم التزام المصانع بالمواصفات يعد سبباً من أسباب التلوث.
- ٥- الإنسان هو المسئول الأول عن التلوث.
- ٦- عادم السيارات يعد أحد الأسباب الرئيسة للتلوث البيئي.

بينما تشير نتائج هذا الجدول رقم (١١) إلى أن هناك قصوراً في معارف الطالبات (مجتمع البحث) فيما يتعلق بالمصادر الأخرى للتلوث تمثلت في وجود المدايغ والسلخانات داخل الكتل السكنية، وتكدس الورش، واستخدام مكبرات الصوت، وإشعال قمتان الطوب وإتلاف الحدائق العامة ، وتتفق هذه النتائج مع دراسة " محمود محمد " ودراسة " نظيمة سرحان " (*) والتي أشارت إلى أهمية وجود العديد من مصادر التلوث التي يجب الإلمام بها من قبل كافة فئات المجتمع .

(*) يمكن الرجوع إلى ما سبق عرضه من دراسات في مقالة البحث.

كما تشير بيانات الجدول رقم (١١) إلى أن عينة الدراسة تتوزع توزيعاً إحصائياً من حيث الجوانب الوجدانية للطالبات (مجتمع البحث) نحو المحافظة على معالم البيئة، في ضوء حساب المتوسط الحسابي العام المرجح والذي بلغ (٥٠٨,٩)، والقوة النسبية المرجحة للبعد والتي بلغت (٨١,٤%)، والترتيب لاستجابات المبحوثات بوجه عام، وحسب إقامتهن بالريف والحضر بوجه خاص، وكذلك في ضوء حساب المتوسط الحسابي المرجح لكلاً من طالبات الريف وطالبات الحضر، حيث بلغ لدى طالبات الريف (٢١٦,٣) وبقوة نسبية بلغت (٨١,٦%)، وبلغ لدى طالبات الحضر (٢٩٢,٦)، وبقوة نسبية (٨١,٣%)، مما يوضح قوة اتجاه المبحوثات حول هذا البعد.

ومن ثم، جاءت عبارات هذا البعد مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لقوتها النسبية وترتيبها العام

كالآتي :

- جاءت العبارة "الاهتمام بالموارد الطبيعية أمر يسعدني" في الترتيب الأول لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٦,١%)، في حين حصلت على الترتيب الثاني لكل من طالبات الريف وطالبات الحضر بقوة نسبية بلغت على التوالي (٨٥,٥%)، (٨٨,٥%).
- وجاءت العبارة "أشعر بارتياح عند القيام بزيارة الحدائق العامة" في الترتيب الثاني لدى الطالبات بشكل عام وبقوة نسبية بلغت (٨٥,٣%)، في حين حصلت على الترتيب الخامس لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٣,٣%)، بينما جاءت في الترتيب الأول لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٧,٩%).
- ثم جاءت العبارة "أشعر بالسعادة عندما أرى الشياح يحافظ على البيئة من التلوث"، في الترتيب الثالث لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٤,٣%)، في حين احتلت الترتيب الأول لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٥,٨%) بينما جاءت في الترتيب الخامس لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).
- واحتلت العبارة "يسعدني المشاركة في مشروعات خدمة البيئة" الترتيب الرابع لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٤%)، في حين جاءت في الترتيب الرابع لكل من الطالبات في الريف والحضر بقوة نسبية بلغت على التوالي (٨٣,٩%)، (٨٤,١%).
- ثم جاءت العبارة "يلقني رؤية الأشجار المقطوعة" في الترتيب الخامس لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٣,٠٤%)، في حين جاءت في الترتيب الثامن لدى الطالبات في

- السريف بقوة نسبية بلغت (٨١,٩%)، بينما احتلت الترتيب الثالث لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٤,٥%).
- وحصلت العبارة "أشعر بأهمية ترشيد استهلاك المياه" على الترتيب السادس لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٢,٩%)، في حين جاءت في الترتيب الثالث لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٤,٢%)، بينما احتلت الترتيب السابع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨١,١%).
- ثم جاءت العبارة "يسعدني المشاركة مع زملائي في حملات التشجير" في الترتيب السابع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٢,٢%) في حين حصلت على الترتيب السابع لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٢,٥%) بينما جاءت في الترتيب السادس لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨١,٩%).
- وحصلت العبارة "يسعدني إلقاء المخلفات في الترع" على الترتيب الثامن لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية مرجحة بلغت (٨١,٦%) في حين جاءت في الترتيب العاشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٩,٧%)، بينما احتلت العبارة الترتيب الرابع مكرر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٤,١%).
- ثم جاءت العبارة "يضايقني إلقاء الحيوانات النافقة في مياه الترع" في الترتيب الثامن مكرر لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨١,٦%)، في حين حصلت على الترتيب السادس لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٣,١%)، وعلى الترتيب الثامن لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٩,٦%).
- وجاءت العبارة "يسعدني إزالة القمامة عن الطريق" في الترتيب التاسع لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٠,٨%)، في حين احتلت الترتيب العاشر مكرر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٩٧,٧%)، وعلى الترتيب الخامس مكرر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).
- واحتلت العبارة "يسعدني المشاركة في الندوات التي تعقد عن البيئة" الترتيب العاشر لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٧,٩%)، في حين جاءت في الترتيب التاسع لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٠,٣%)، بينما حصلت على الترتيب الحادي عشر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٤,٧%).

- ثم جاءت العبارة "أحب معرفة البيئة ومكوناتها ومصادر تلوثها" في الترتيب الحادي عشر لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٧,١%)، في حين حصلت على الترتيب الحادي عشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٥,٣%) ولدى الطالبات في الحضر حصلت على الترتيب العاشر بقوة نسبية بلغت (٧٦,٢%).
- وحصلت العبارة "أشعر بالضيق عند إلقاء المخلفات المختلفة في مصادر الري" على الترتيب الثاني عشر لدى الطالبات بوجه عام، بقوة نسبية بلغت (٧٦,٦%)، في حين جاءت في الترتيب الثالث عشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٤,٤%)، بينما جاءت في الترتيب الثامن مكرر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٩,٦%).
- وأخيراً جاءت العبارة "يسعني قراءة ما يكتب عن البيئة والحفاظ عليها" في الترتيب الأخير لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٦,٣%)، في حين احتلت الترتيب الثاني عشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٥,٥%) وعلى الترتيب التاسع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).

وفي ضوء نتائج الجدول يتضح أن النواحي الشعورية والوجدانية للطالبات تجاه المحافظة على معالم البيئة نحو المحافظة على معالم البيئة يتمتع بإيجابية وقوة، حيث أكدن أن:

- ١- الاهتمام بالموارد الطبيعية أمر يسعدن.
- ٢- هناك شعور بالارتياح عند القيام بزيارة الحدائق العامة.
- ٣- هناك شعور بالسعادة عند رؤية الشباب يحافظ على البيئة من التلوث.
- ٤- المشاركة في مشروعات خدمة البيئة أمر يسعدن.
- ٥- هناك نوع من القلق لديهن عند رؤية الأشجار المقطوعة.
- ٦- هناك شعور لديهن بأهمية ترشيد استهلاك المياه.

بيسما هناك قصور في بعض الجوانب الوجدانية للطالبات حول المحافظة على معالم البيئة حيث أخذت العبارات التالية ترتيباً متأخراً وهي:

إلقاء الحيوانات النافقة في مصادر المياه، المشاركة في الندوات التي تعقد عن البيئة، الإلمام بالبيئة ومصادر تلوثها وقراءة ما يكتب عن البيئة والمحافظة عليها، وتؤكد هذه النتائج على أهمية تنمية الجوانب الوجدانية كمدخل لتدعيم اتجاهات المواطنين نحو حماية البيئة، وتتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات السابقة ومنها دراسة " الشافعي عبد الحق"، ودراسة "لاورامي نيل كرستين" (Lauer Amy Kristine) ^(٢).

^(٢) يمكن الرجوع إلى ما سبق عرضه من دراسات في مقامة البحث .

تشير بيانات الجدول (١٢) إلى أن عينة الدراسة تتوزع توزيعاً إحصائياً من حيث سلوكياتهن نحو حماية البيئة من التلوث، في ضوء حساب المتوسط الحسابي العام المرجح والذي بلغ (٤٨٧,١)، والقوة النسبية المرجحة للبعد والتي بلغت (٧٧,٩%)، والترتيب لاستجابات المبحوثات بوجه عام، وحسب إقامتهن بالريف والحضر بوجه خاص، وكذلك في ضوء حساب المتوسط الحسابي لكلاً من طالبات الريف وطالبات الحضر، حيث بلغ لدى طالبات الريف المتوسط (٢٨٤,٢) وبقوة نسبية بلغت (٧٨,٩%)، ويبلغ لدى طالبات الحضر (٢٠٢,٩)، وبقوة نسبية (٨١,١%)، مما يدل على قوة اتجاه المبحوثات حول هذا البعد.

ومن ثم جاءت عبارات هذا البعد مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لقوتها النسبية وترتيبها العام كالتالي :

- جاءت العبارة "أفزع زملائي بضرورة الإقلاع عن التدخين" في الترتيب الأول لدى الطالبات بشكل عام وبقوة نسبية بلغت (٨٥,٤%)، في حين حصلت على الترتيب الثاني لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٥%)، في حين حصلت على الترتيب الأول لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٦,١%).
- ثم جاءت العبارة "أحرص على المشاركة في الرحلات التي تنظم لمشاهدة الأماكن الطبيعية" في الترتيب الثاني لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٥,٣%)، في حين جاءت في الترتيب الأول لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٦,١%)، بينما احتلت الترتيب الثاني لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٤,١%).
- وحصلت العبارة "أدعو أصدقائي بعدم الكتابة على الحوائط وتسيوئها" على الترتيب الثالث لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٣,٢%)، في حين جاءت في الترتيب الثالث لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٣,٩%)، والترتيب الثالث لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).
- ثم جاءت العبارة "أفزع جيراني بخطورة إشعال النيران في القمامة" في الترتيب الرابع لدى الطالبات بشكل عام وبقوة نسبية بلغت (٨٢,١%)، بينما جاءت في الترتيب الرابع لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨١,٩%)، بينما احتلت الترتيب الثالث لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).

- واحتلت العبارة "أحث أصدقائي على المشاركة في نظافة الشوارع" الترتيب الخامس لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٧٨,٧%)، في حين جاءت في الترتيب الخامس لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٠,٨%)، بينما حصلت على الترتيب السادس لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٥,٨%).
- وجاءت العبارة "أحرص على نظافة المنزل بصفة مستمرة" في الترتيب السادس لدى الطالبات بصفة عامة وقوة نسبية بلغت (٧٧,٩%)، في حين حصلت على الترتيب الثامن لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٨,٣%)، بينما احتلت الترتيب الخامس لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٧,٣%).
- ثم جاءت العبارة "أهتم بلباق جيراني بأهمية الحفاظ على مياه الشرب" في الترتيب السابع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٦,٩%)، في حين حصلت على الترتيب الحادي عشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٦,٤%)، بينما جاءت في الترتيب الرابع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٧,٧%).
- واحتلت العبارة "أطالب الأجهزة الإعلامية بالمشاركة في توعية المواطنين بحماية البيئة" للترتيب الثامن لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٦,٦%) في حين جاءت في الترتيب السادس لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٩,٤%)، بينما جاءت في الترتيب التاسع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٨%).
- ثم جاءت العبارة "أشارك أهل الحي في حملات النظافة" في الترتيب التاسع لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٧٥,٨%)، في حين احتلت الترتيب السابع لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٨,٦%)، بينما حصلت على الترتيب العاشر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٢,١%).
- وجاءت العبارة "أهتم بإلقاء الحيوانات النافقة في الأماكن المخصصة لذلك" في الترتيب العاشر لدى الطالبات بصفة عامة بقوة نسبية بلغت (٧٥,٤%)، في حين حصلت على الترتيب التاسع بقوة نسبية بلغت (٧٨,١%)، بينما جاءت في الترتيب الحادي عشر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧١,٧%).
- ثم حصلت العبارة "تأشد زملائي بضرورة الاستعداد للرشد للمرافق العامة" على الترتيب الحادي عشر لدى الطالبات بشكل عام، بقوة نسبية بلغت (٧٢,٦%)، بينما جاءت في الترتيب الثامن لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٣,٢%).

- وجاءت العبارة "أوضح لأصدقائي خطورة إلقاء المخلفات في الترع والمصارف" في الترتيب الثاني عشر لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٧٢,٣%) في حين حصلت على الترتيب العاشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٦,٩%) بينما جاءت في الترتيب الثاني عشر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٦٦,١%) .
 - وأخيراً حصلت العبارة "أحث جيراني على خفض مكبرات الصوت" على الترتيب الثالث عشر لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٠,٧%)، في حين جاءت في الترتيب الثالث عشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٦,٧%) بينما حصلت على الترتيب السابع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٦,٦%) .
- وفي ضوء نتائج الجدول يتبين أن سلوكيات الطالبات نحو حماية البيئة من التلوث جاءت إيجابية وقوية، حيث أكدن :
- ١- قيامهن بإقناع زملائهن بالإقلاع عن التدخين .
 - ٢- حرصهن على المشاركة في الرحلات التي تنظم لمشاهدة الأماكن الطبيعية .
 - ٣- دعوتهن لأصدقائهن بحم الكتابة على الحوائط وتشويهها .
 - ٤- قيامهن بإقناع جيرانهن بخطورة إشعال النيران في القمامة .
 - ٥- قيامهن بحث أصدقائهن على المشاركة في نظافة الشوارع .
 - ٦- حرصهن على نظافة المنزل بصفة مستمرة .
- بينما كانت هناك سلوكيات ضعيفة من قبل الطالبات نحو حماية البيئة من التلوث فيما يرتبط بالمشاركة في حملات النظافة ، وإقناع الزملاء في التعامل مع المرافق العامة بطريقة رشيدة ، وإقناع الأصدقاء بخطورة إلقاء المخلفات في الترع والمصارف، وإقناع الأهالي بأهمية ترشيد استخدام مكبرات الصوت ، وتتفق هذه النتائج مع ما جاءت به دراسة كل من "أوليفر تروبات وآخرون " Oliver Trobat at el ، ودين هيني وآخرون Dean Himi et al والتي أكدت على أهمية تدعيم السلوك الإيجابي نحو البيئة والمحافظة عليها من مسببات التلوث (٢) .

(٢) يمكن الرجوع إلى ما سبق عرضه من دراسات في مقالة البحث.

جدول رقم (١٣)

يوضح أهم المقترحات للمحافظة على البيئة من التلوث، من وجهة نظر المبحوثات (ن = ١٢٥)

م	أهم المقترحات للمحافظة على البيئة من التلوث	ك	%
أ	إقامة الورش والمصانع بعيداً عن الأماكن السكنية.	١٠١	٨٠,٨
ب	تشجير الشوارع وتجميلها بالزروع والأزهار الملائمة.	١١٤	٩١,٢
ج	عدم استعمال مكبرات الصوت في الأماكن السكنية بصورة سيئة.	٧٥	٦٠
د	الاهتمام بإقامة ندوات ولقاءات دورية عن البيئة وحمايتها.	٦٩	٥٥,٢
هـ	سن قوانين وتشريعات تنظم علاقة الإنسان ببيئته.	٤٧	٣٧,٦
و	الاهتمام بمواصفات المداخل وجعلها بعيداً عن العمران.	٨٠	٦٤
ز	توفير معسكرات شبابية لتوعية الشباب بأهمية الحفاظ على البيئة.	٩٧	٧٧,٦
ح	إلقاء الحيوانات النافقة بعيداً عن المصارف والترع.	١١١	٨٨,٨
ط	حث الجيران على نظافة الحي بشكل مستمر.	٧٢	٥٧,٦
ك	تنظيف البرك والمستنقعات من المخلفات الضارة.	٨٩	٧١,٢
ل	الحد من استخدام المبيدات الحشرية الضارة.	٤١	٣٢,٨
م	توفير كتب ومجلات تخص حماية البيئة من التلوث للجميع.	٥٩	٤٧,٢
ن	توفير مادة إعلامية مناسبة عن البيئة وحمايتها من التلوث.	٦٤	٥١,٢
	المجموع		%١٠٠

باستقراء بيانات الجدول (١٣) يتبين أن أهم المقترحات للمحافظة على البيئة من التلوث،

من وجهة نظر المبحوثات، جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً كالآتي :

- ١- تشجير الشوارع وتجميلها بالزروع والأزهار الملائمة، بنسبة (٩١,٢%).
- ٢- إلقاء الحيوانات النافقة بعيداً عن المصارف والترع، بنسبة (٨٨,٨%).
- ٣- إقامة الورش والمصانع بعيداً عن الأماكن السكنية، بنسبة (٨٠,٨%).
- ٤- توفير معسكرات شبابية لتوعية الشباب بأهمية الحفاظ على البيئة، بنسبة (٧٧,٦%).
- ٥- تنظيف البرك والمستنقعات من مخلفات الضارة، بنسبة (٧١,٢%).
- ٦- الاهتمام بمواصفات المداخل وجعلها بعيداً عن العمران، بنسبة (٦٤%).
- ٧- عدم استعمال مكبرات الصوت في الأماكن السكنية بصورة سيئة، بنسبة (٦٠%).
- ٨- حث الجيران على نظافة الحي بشكل مستمر، بنسبة (٥٧,٦%).

- ٩- الاهتمام بإقامة ندوات ولقاءات دورية عن البيئة وحمايتها، بنسبة (٥٥,٢%).
- ١٠- توفير مادة إعلامية مناسبة عن البيئة وحمايتها من التلوث، بنسبة (٥١,٢%).
- ١١- توفير كتب ومجلات تخص حماية البيئة من التلوث للجميع، بنسبة (٤٧,٢%).
- ١٢- سن قوانين وتشريعات تنظم علاقة الإنسان ببيئته، بنسبة (٣٧,٦%).
- ١٣- الحد من استخدام المبيدات الحشرية الضارة، بنسبة (٣٢,٨%).

تاسعاً: النتائج العامة للدراسة:

أولاً : فيما يتعلق بخصائص المبحوثات :

- ١- أظهرت الدراسة الراهنة أن غالبية الطالبات (مجتمع البحث) وبنسبة (٩٠,٤%) يقعن في المرحلة العمرية من ٢٠ لأقل من ٢٤ سنة.
 - ٢- تبين من خلال الدراسة الحالية أن نسبة (٨٩,٦%) من الطالبات (مجتمع البحث) من غير المتزوجات، بينما نسبة (١٠,٤%) منهن من المتزوجات.
 - ٣- كشفت الدراسة عن أن نسبة (٥٧,٦%) من الطالبات (مجتمع البحث) يتمثل محل إقامتهن في الريف، بينما بلغت نسبة من يقعن في الحضر (٤٢,٤%).
 - ٤- أظهرت الدراسة الراهنة أن هناك تنوعاً واضحاً في وظائف ومهن آباء الطالبات (مجتمع البحث).
 - ٥- بينت الدراسة الحالية انخفاض معدلات دخول أسر الطالبات (مجتمع البحث) حيث انحصرت غالبية الدخول الشهرية من أقل من ١٥٠ جنيه لأقل من ٣٠٠ جنيه وبنسبة (٨٠%).
 - ٦- كشفت الدراسة الراهنة عن انخفاض المستوى التعليمي لرب الأسرة لدى الطالبات (مجتمع البحث) حيث انحصرت ما بين القراءة والكتابة والتعليم المتوسط، وبلغت نسبتها (٧٦%) من إجمالي مجتمع البحث.
- ثانياً : فيما يتعلق باتجاه الطالبات (مجتمع البحث) نحو المحافظة على البيئة من التلوث:
- (/) فيما يرتبط بظبيعة المعرفة لدى الطالبات (مجتمع البحث) بمصادر تلوث البيئة:
- اتضح من خلال الدراسة الراهنة أن الجانب المعرفي لدى الطالبات (مجتمع البحث) بمصادر التلوث البيئي قد تمثل فيما يلي:

- ١- "الاعتقاد بأن التفجيرات الذرية تحدث دماراً في البيئة" وجاءت في الترتيب الأول لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٩٥,٤%).
- ٢- "الاعتقاد بأن التخلص من المخلفات والنفايات بشكل سيء يعمل على حدوث التلوث" حيث جاءت في الترتيب الثاني لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٩٤,٣%).
- ٣- "الاعتقاد بأن إلقاء الحيوانات النافقة في مصادر للمياه سبباً رئيسياً من أسباب التلوث" حيث حصلت على الترتيب الثالث لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٩١,٥%) في حين جاءت في الترتيب الثالث لدى طالبات الريف بقوة نسبية (٩٣,٣%)، وعلى الترتيب الخامس لدى طالبات الحضر بقوة نسبية (٨٩,١%).
- ٤- "رؤيتهن بأن عدم التزام المصانع بالموصفات يعد سبباً من أسباب التلوث البيئي" حيث جاءت في الترتيب الرابع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٩١,٠٤%)، في حين حصلت على الترتيب الخامس لدى الطالبات بالريف بقوة نسبية بلغت (٩١,٧%)، وعلى الترتيب الرابع لدى الطالبات بالحضر بقوة نسبية بلغت (٩٠,٢%).
- ٥- "الاعتقاد بأن الإنسان هو المسؤول الأول عن التلوث"، حيث احتلت الترتيب الخامس لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية (٩٠,٩%)، وعلى الترتيب السابع مكرر لدى طالبات الريف بقوة نسبية (٨٨,٣%)، وعلى الترتيب الأول مكرر لدى طالبات الحضر بقوة نسبية (٩٤,٣%).
- ٦- "الاعتقاد بأن عادم السيارات يعد أحد الأسباب الرئيسية للتلوث البيئي" حيث حصلت على الترتيب السادس لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٩٠,٦%)، وعلى الترتيب الرابع لدى طالبات الريف بقوة نسبية (٩٢,٨%)، وعلى الترتيب السابع لدى الطالبات بالحضر بقوة نسبية بلغت (٨٧,٥%).
- ٧- "رؤيتهن بأن إحراق القمامة في الشوارع يؤدي إلى تدمير البيئة" حيث احتلت الترتيب السابع لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٩,٣%)، وعلى الترتيب السابع لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٨,٣%)، وعلى الترتيب الثالث لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٩٠,٦%).
- ٨- "رؤيتهن بأن انتشار البرك والمستنقعات يعمل على انتشار التلوث البيئي" حيث جاءت في الترتيب الثامن لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٨,٩%)، والترتيب السادس لدى

طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٩,٢%)، والترتيب الخامس لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٨,٧%).

٩- "الاعتقاد بأن إبعاد السلخانات ومذابغ الجلود خارج نطاق المناطق السكنية يقلل من معدلات التلوث" حيث حصلت على الترتيب التاسع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٥,٤%)، وعلى الترتيب الثامن لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٤,٧%)، والترتيب التاسع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٦,٤%).

وبالتالي فقد أجابت الدراسة على التساؤل الفرعي الأول من أسئلة الدراسة الحالية المتمثل في معارف طالبات كليات التربية النوعية بمصادر تلوث البيئة.

(ب) فيما يتعلق بالتواحي الشعورية والوجدانية لدى الطالبات "مجتمع البحث" قد تمثلت في الآتي :

١- "الاهتمام بالموارد الطبيعية أمر يسعدهن" حيث احتلت الترتيب الأول لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٦,١%) بينما جاءت في الترتيب الثاني لكل من طالبات الريف والحضر بقوة نسبية بلغت على التوالي (٨٥,٥%، ٨٨,٥%).

٢- "الشعور بالارتياح عند القيام بزيارة الحدائق العامة" حيث جاءت في الترتيب الثاني لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٥,٣%)، والترتيب الخامس لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٣,٣%) والترتيب الأول لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٧,٩%).

٣- "الشعور بالسعادة عند رؤية الشباب وهم يحافظون على البيئة من التلوث" حيث احتلت الترتيب الثالث لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٤,٣%)، والترتيب الأول لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٥,٨%)، والترتيب الخامس لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).

٤- "يسعدني المشاركة في مشروعات خدمة البيئة" حيث حصلت على الترتيب الرابع لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٤%).

٥- "الشعور بالقلق عند رؤية الأشجار المقطوعة" حيث جاءت في الترتيب الخامس لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٣,٠٤%) وعلى الترتيب الثامن لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨١,٩%)، والترتيب الثالث لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٤,٥%).

٦- "الشعور بأهمية استهلاك المياه" حيث حصلت على الترتيب السادس لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٢,٩%) وعلى الترتيب الثالث لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٤,٢%)، وعلى الترتيب السابع لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨١,١%).

٧- "يسعدن المشاركة مع زملائهن في حملات التشجير" حيث جاءت في الترتيب السابع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٢,٢%)، وعلى الترتيب السابع لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٢,٥%)، والترتيب السادس لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨١,٩%).

٨- "يسعدن إلقاء المخلفات في الترع" حيث حصلت على الترتيب الثامن لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨١,٦%)، وعلى الترتيب العاشر لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٧٩,٧%)، والترتيب الرابع لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٤,١%).

٩- "يضايقهن إلقاء الحيوانات للناقة في مياه الترع" حيث جاءت في الترتيب الثامن مكرر لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨١,٦%)، والترتيب السادس لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٣,١%)، والترتيب الثامن لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٩,٦%).

١٠- "يسعدن إزالة القمامة عن الطريق" حيث احتلت الترتيب التاسع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٠,٨%)، والترتيب العاشر مكرر لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٩٧,٧%)، والترتيب الخامس مكرر لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).

١١- "يسعدن المشاركة في الندوات التي تعقد عن البيئة" حيث احتلت الترتيب العاشر لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٧,٩%)، والترتيب التاسع لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٠,٣%)، والترتيب الحادي عشر لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٤,٧%).

وفي ضوء هذه النتائج المتعلقة بالانحيازات الشعورية والوجدانية لدى طالبات كليات التربية النوعية تجاه المحافظة على البيئة من التلوث يتضح أنها قد أجابت على التساؤل الفرعي الثاني من أسئلة الدراسة الراهنة، والمتمثل في "معرفة الجوانب الشعورية والوجدانية لدى طالبات كليات التربية النوعية تجاه المحافظة على البيئة من التلوث".

(ج) فسيما يرتبط بطبيعة الجانب السلوكي لدى طالبات كليات التربية النوعية (مجتمع البحث) نحو المحافظة على البيئة من التلوث :

* بينت الدراسة الراهنة أن سلوكيات طالبات كليات التربية النوعية "مجتمع البحث" نحو المحافظة على البيئة من التلوث كانت كالآتي :

١- "القيام بإقناع زملائهن بضرورة الإقلاع عن التدخين" حيث جاءت في الترتيب الأول لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٥,٤%)، والترتيب الثاني لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٥%)، والترتيب الأول لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٦,١%).

٢- "حرصهن على المشاركة في الرحلات التي تنظم لمشاهدة الأماكن الطبيعية" حيث احتلت الترتيب الثاني لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٥,٣%)، والترتيب الأول لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٦,١%)، والترتيب الثاني لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٤,١%).

٣- "قيامهن بدعوة أصدقائهن بعدم الكتابة على الحوائط وتشويهها" حيث جاءت في الترتيب الثالث لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٣,٢%)، والترتيب الثالث أيضاً لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٣,٩%)، والترتيب الثالث مكرر لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).

٤- "قيامهن بإقناع جيرانهن بخطورة إشعال النيران في القمامة" حيث حصلت على الترتيب الرابع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٢,١%)، والترتيب الرابع أيضاً لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨١,٩%)، والترتيب الثالث لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).

٥- "قيامهن بحث أصدقائهن على المشاركة في نظافة الشوارع" حيث جاءت في الترتيب الخامس لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٨,٨%)، وعلى الترتيب الخامس أيضاً لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٠,٨%)، وعلى الترتيب السادس لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٥,٨%).

٦- "حرصهن على نظافة المنزل بصفة مستمرة" حيث احتلت الترتيب السادس لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٧,٩%)، والترتيب الثامن لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٧٨,٣%)، والترتيب الخامس لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٧,٣%).

٧- "اهتمامهن بإقناع جيرانهن بأهمية الحفاظ على مياه الشرب" حيث حصلت على الترتيب السابع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٦,٩%)، والترتيب الحادي عشر لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٧٦,٤%)، والترتيب الرابع لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٧,٧%).

٨- "قيامهن بمطالبة الأجهزة الإعلامية بالمشاركة في توعية المواطنين بأهمية حماية البيئة" حيث جاءت في الترتيب الثامن لدى للطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٦,٦%)، والترتيب السادس لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٧٩,٤%)، والترتيب التاسع لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).

٩- "مشاركتهن أهل الحي في حملات النظافة" وجاءت في الترتيب التاسع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٥,٨%)، والترتيب السابع لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٧٨,٦%)، والترتيب العاشر لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٢,١%).

١٠- "اهتمامهن بإلقاء الحيوانات النافقة في الأماكن المخصصة لذلك" حيث احتلت الترتيب العاشر لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٥,٤%)، وعلى الترتيب التاسع لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٧٨,١%)، والترتيب الحادي عشر لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٧١,٧%).

في ضوء هذه النتائج المرتبطة بسلوكيات الطالبات نحو المحافظة على البيئة من التلوث يتضح أنها قد أجابت على التماؤل الفرعي الثالث من أسئلة الدراسة والمتمثل في "معرفة سلوكيات طالبات كليات التربية النوعية تجاه المحافظة على البيئة من التلوث".

عاشراً: التصور المقترح لتدعيم الاتجاهات الإيجابية لدى طالبات كليات التربية النوعية نحو المحافظة على البيئة من التلوث:

- ١- الأئمة التي يقوم عليها التصور المقترح :
(أ) الدراسات السابقة وما انتهت إليه من نتائج .
- (ب) نتائج دراسة الباحثة الراحنة والتي اعتمدت فيها على تطبيق مقياس اتجاه طالبات كلية التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث من إعداد الباحثة .
- (ج) الإطار النظري المتعلق بالبيئة ، بالإضافة إلى بعض العلوم الأخرى المرتبطة بالطفولة وعلم النفس الاجتماعي .

٢- أهداف التصور المقترح :

يهدف التصور المقترح إلى العمل على تدعيم الاتجاهات الإيجابية لطالبات كليات التربية النوعية نحو البيئة للحفاظ عليها من التلوث ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال ما يلي:

(أ) توفير مصادر للمعلومات لدى الطالبات عن البيئة ومشكلاتها ، وخاصة مشكلات تلوثها، ومصادر هذا التلوث والأسباب التي تسهم في إحداثه، وكذلك الجهات التي لها دور فعال في مكافحة هذا التلوث.

(ب) تدعيم انتماء الطالبات لمجتمعهن المحلي مما يزيد من فاعليتهن في التعامل مع البيئة بشكل مناسب والحفاظ عليها من التلوث.

(ج) تشجيع الطالبات على المبادرة والتصدي للمشكلات البيئية التي تسهم بدورها في تدهور البيئة المحيطة بهن.

(د) إنكفاء الوعي لديهن بأهمية البيئة المحيطة بهن واستثارتهن لتحمل المسؤولية تجاه البيئة المحيطة بهن والعمل على تلافي الأخطار التي تهددها.

(هـ) توفير معسكرات بيئية بغرض إكساب الطالبات القدرة على التعامل مع البيئة المحيطة بهن والتصدي لأي خطر من شأنه أن يهدد بقاءها على الصورة المرغوبة.

(و) تشجيع الطالبات على المساهمة في مشروعات حماية البيئة بالجهد.

٣- الفلسفة التي يستند إليها التصور المقترح :

يستند هذا التصور على مجموعة من الحقائق يمكن إيجازها فيما يلي:

١- البيئة كقضية تحظى باهتمام كافة الدول على اختلاف مستوياتها فضلاً عن أنها تشغل اهتمام كل التخصصات على اختلاف مسمياتها.

٢- التأكيد على أهمية الطالب الجامعي في التصدي للمشكلات البيئية ، وأهمية الاتجاه الإيجابي نحو البيئة والحفاظ عليها، وكذلك المشاركة الإيجابية في مواجهة الأسباب التي تؤدي إلى تدهور البيئة.

٣- هناك ربط وثيق بين الاتجاه الإيجابي لدى العنصر البشري نحو البيئة المحيطة وتحقيق بيئة أفضل خالية من التلوث للأجيال الحالية والقادمة .

٤- محتوى التصور المقترح :

- ١- زيادة المعلومات الخاصة بالطلّبات عن البيئة المحيطة بهن ويتم تحقيق ذلك من خلال :
 - (أ) تنظيم مجموعة من الندوات والمحاضرات واللقاءات المفتوحة بين الطّالّبات والمتخصصين في البيئة على اختلاف تخصصاتهم.
 - (ب) تصحيح بعض المفاهيم والأفكار لدى الطّالّبات عن مسببات التلوث وأخطاره التي تهدد البشرية مع حثهن على العمل للتعاوني للحد منها.
 - (ج) مساعدة الطّالّبات في التعرف على الجهات التي يمكن الاتصال بها للحد من مشكلات التلوث التي تزايدت في الوقت الحالي سواء على الصعيد المحلي أو المجتمعي.
 - (د) مساعدة الطّالّبات على اكتساب معارف ومعلومات جديدة عن البيئة وطرق الحفاظ عليها وإمكانية تحقيق بيئة أفضل وسبل تحقيق ذلك.
 - (هـ) توفير جو مناسب للطلّبات لإكسابهن اتجاهات إيجابية نحو البيئة مع حثهن على تبني أنماط جديدة من السلوك تجاه البيئة المحيطة بهن بما يحقق المحافظة عليها وممارستها .
- ٢- زيادة خبرات الطّالّبات في مجال البيئة والحفاظ عليها من التلوث: ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال :
 - (أ) تنظيم دورات تدريبية للطلّبات على أن يتولى هذه المحاضرات متخصصون على خبرة ودراية كافية بمشكلات البيئة وخاصة المشكلات الناتجة عن تلوثها، وكيفية العمل على الحد منها باستخدام الوسائل والإمكانات المتاحة.
 - (ب) يتم خلال الدورات عرض لتجارب بعض المجتمعات المشابهة في الخصائص والتي استطاعت أن توجد بيئة نظيفة خالية من التلوث للاستفادة من هذه الخبرات والتجارب.
 - (ج) إتاحة الفرصة للتعاون بين الجامعات والمعاهد والهيئات المعنية بالبيئة وحمايتها من التلوث وفتح قنوات الاتصال فيما بينهم لتبادل الآراء والأفكار حول الأسباب التي تسهم في إحداث التلوث وإمكانية التغلب عليها بأفضل الطرق الممكنة.
- ٣- تنمية مهارات الطّالّبات من خلال تشجيعهن على حضور الدورات التدريبية لكي يتمكن من:
 - (أ) اكتساب المهارة في تحديد المشكلة البيئية وطبيعتها وأسباب حدوثها .
 - (ب) اكتساب المهارة في مواجهة المشكلات البيئية والتغلب على الأسباب المؤدية إلى تلوثها.

(ج) اكتساب المهارة في استئارة المحيطين بهن للمشاركة في نظافة البيئة وحمايتها من أخطار التلوث .

(د) اكتساب المهارة في الاتصال بالجهات والهيئات المعنية بحماية البيئة.

(هـ) اكتساب المهارة في تبني المعلومة الجيدة التي يمكن الاستفادة منها في الحفاظ على البيئة من التلوث.

٤- استئارة الطالبات للقيام بالمهام التالية :

(أ) توعية وإرشاد الأهالي والزلاء بخطورة تلوث البيئة وتبصيرهم بأهمية التصدي لمثل هذه المشكلات وأهمية إيجاد بيئة نظيفة خالية من التلوث.

(ب) المشاركة مع أهل الحي في إقامة مشروعات وبرامج بيئية لخدمة الحي أو المنطقة التي يسكن فيها.

(ج) توجيه وإرشاد المحيطين بهن خاصة السيدات في البيئات الريفية والحضرية بخطورة ممارسات العادات غير الصحية الضارة كالغسيل في الترع والمصارف وإلقاء القمامة بها.

(د) تشجيع الطالبات على الإبلاغ عن المخالفات البيئية التي يقوم بها بعض المواطنين وعدم التسرر عليها.

الوسائل والأدوات التي تستخدم لتحقيق التصور المقترح :

هناك مجموعة من الوسائل والأدوات يمكن استخدامها لتحقيق التصور المقترح منها:

- المناقشة الجماعية : ويتم استخدامها مع الطالبات ، والهدف منها عرض وتحليل المشكلات التي تساعد على التلوث، والعمل على تدعيم قدرة الطالبات في التعامل مع هذه المشكلات، وكيفية التعاون مع الآخرين من أجل التصدي لها والحد منها.
- الندوات : ومن خلالها تتعرف الطالبات على المكون البيئي من ناحية والمسببات التي تسهم في إحداث التلوث وكذلك المشكلات التي تنجم عن ذلك من ناحية أخرى، وأهمية العمل بجدية من أجل الحد منها، وصور التعاون بينهن وبين الهيئات المحيطة بهن من جهة واستئارة الزلاء والأهالي والمحيطين بهن لتجنب التلوث البيئي من ناحية أخرى.
- الاجتماعات: ويمكن استخدامها والاستفادة منها في الجمع بين الطالبات والخبراء والمتخصصين في شؤون البيئة وحمايتها من مخاطر التلوث لتبادل الآراء والأفكار تجاه الحد من مشكلات التلوث البيئي .

مراجع الدراسة

- ١- رشيد الحمد ، محمد سعيد صباريني : البيئة ومشكلاتها ، علم المعرفة ، الطبعة الثانية ، الكويت ، ١٩٩٤.
- ٢- مصطفى كامل وآخرون : تقرير التنمية الشاملة في مصر ، مركز دراسات وبحوث الدول النامية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، القاهرة ، ١٩٩٨.
- ٣- جمهورية مصر العربية : الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، للكتاب السنوي الإحصائي، يونيو ٢٠٠١ ، ص١٧.
- 4- Miriving G. Bpriddle : Crisis, Reding in Environmental Issues Strategies, Mac Millan Publisher, London, 1972, pp. 108-120.
- ٥- طلعت منصور: دراسات تجريبية في الاتجاهات النفسية نحو البيئة ، مجلة العلوم الاجتماعية ، عدد ٢ ، الكويت ، ١٩٨٥ ، ص١٤٨.
- ٦- الشافعي عبد الحق : أثر مناهج المرحلة الثانوية العامة وعلاقتها باتجاهات الطلاب نحو البيئة ومشكلاتها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق- فرع بنها، ١٩٨٩.
- ٧- أحمد حمدي عفيفي : تقويم أثر مناهج المرحلة الإعدادية على اتجاهات الطلاب نحو البيئة ومشكلاتها، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٩.
- 8- Lauer Amy Kristine : A Comparison of the Ability of Tow Laboratory Approaches to Effect College Students Environmental Affect, Behaviors and Know Ledge, PHD, the University of Iowa, 1991.
- ٩- نظيمة أحمد سرحان : إدراك طلاب المدارس لتلوث البيئة ودور الخدمة الاجتماعية في تنميته، بحث منشور بالمؤتمر العلمي الخامس لكلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة القاهرة - فرع الفيوم ، ١٩٩٢.
- ١٠- محمود محمد محمود : دور المشرف الاجتماعي في تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، بحث علمي منشور ، المؤتمر العلمي السادس، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة القاهرة، فرع الفيوم ، ١٩٩٣.

- ١١- أحمد حسني إبراهيم: تعبئة جهود الشباب لحماية البيئة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة للقاهرة ، فرع الفيوم ، ١٩٩٤.
- ١٢- الشافعي عبد الحق جاد: تطوير مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء عناصر التنوير البيئي (الوعي البيئي) ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، فرع بنها ، ١٩٩٥.
- 13-Liu Cieh- Hsing : The Effects of an Environmental Education Program on Responsible Environmental Behavior and other Associated Factors of Teacher College Student in Taiwan, PHD, University of California, Los Anglos, 1996.
- ١٤- محب محمود كامل الرفاعي : التنوير البيئي لدى طالبات كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية ، بحث منشور بمجلة التربية المعاصرة ، العدد الخامس والأربعون ، السنة الرابعة عشر ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، يناير ١٩٩٧.
- ١٥- عصام توفيق قمر : دور جماعات النشاط الاجتماعي بالمدرسة الثانوية في تنمية الوعي البيئي للطلاب بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - جامعة الزقازيق ، فرع بنها ، ١٩٩٧.
- 16-Dean Hini et al : The Link Between Environmental Attitudes and Behavior, PHD, University of North Carolina, 1997.
- ١٧- رفعت محمد على سلطان : بعض العوامل الاجتماعية المرتبطة بمشكلة التلوث البيئي في الشريف المصري ، بحث علمي منشور في الندوة العلمية الرابعة ، الجمعية المصرية للبحوث والخدمات البيئية ، القاهرة ، ١٩٩٨.
- 18-Diamond Karen E. & Musser Lynn : The Student's Attitudes and Environment Problems, Journal of Environmental Education, Vol 30, No-2, 1999.
- ١٩- محمد إبراهيم المنوفي، ياسر مصطفى على الجندي: دور الأندية الصيفية بمدارس التعليم الأساسي في تحقيق أبعاد الوعي البيئي، بحث علمي منشور بالمؤتمر لأول (البيئة وصحة المجتمع)، المنعقد في الفترة من ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٢، جامعة المنوفية، ٢٠٠٢.

20-Oliver Trobat et al : The Environmental Attitudes and Actions of Young Europeans: Data From Europe Research Study, Unesco Conference on Intercultural Education, 15-18 June, Jyaskyal , Finlad, 2003.

٢١- حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعي ، عالم الكتب للنشر ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص١٣٦.

٢٢- مصطفى سويف : مقدمة لعلم النفس الاجتماعي ، مطبعة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٠ ، ص٣٣٦.

٢٣- مريم إبراهيم حنا : العلاقة بين ممارسة خدمة الفرد وتنمية اتجاهات الشباب نحو البيئة ، بحث علمي منشور بمؤتمر الشباب وتنمية البيئة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، للقاهرة، ١٩٩١، ص٢٥٦.

٢٤- محمد الطريف سعد : العمل مع جماعات الشباب الجامعي وتنمية الاتجاه نحو حماية البيئة من التلوث ، بحث علمي منشور بالمؤتمر العلمي الرابع ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة للقاهرة - الفيوم ، ١٩٩٢.

٢٥- وليم لاهرت: علم النفس الاجتماعي ، ترجمة سلوى الملا ، دار الشرق للنشر ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص١١٣.

٢٦- طلعت حسن عبد الرحيم : علم النفس الاجتماعي المعاصر ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط٢ ، د. ت ، ص٩٩.

٢٧- عبد الرحمن محمد العيسوي : علم النفس بين النظرية والتطبيق، دار الكتب الجامعية، الإسكندرية ، ١٩٨٠ ، ص٤٦.

٢٨- حسن عبد العزيز : المنخل إلى علم النفس ، دار الفكر العربي ، ط٤ ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص٣٦٥.

٢٩- مختار حمزه : السلوك الاجتماعي للفرد وأصول الإرشاد النفسي ، دار المجمع العلمي ، جدة ، ١٩٧٩.

٣٠- على أحمد علي : سلوك الإنسان ، مقدمة في العلوم السلوكية والنفسية ، مكتبة عين شمس ، القاهرة، ١٩٧٢ ، ص٢٤٠ .

٣١- محمد علي الخولي: قاموس التربية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٨١ ، ص١٥٩ .

32-David Sills : *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Mac Millan Publisher, Londond, Vol.5, 1988, p19.

٣٢- محمد إمام شبايك : *التلوث البيئي في الريف المصري* ، مكتبة مطبعة الغد ، الجيزة ، ٢٠٠٣ ، ص١٧.

٣٤- عدلي كامل فرج : *البيئة والنظام البيئي* ، مكتبة الموسكي للنشر ، القاهرة ، ١٩٩٤.

٣٥- محمد عبد الرحمن : *الإنسان والبيئة* ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩١.

٣٦- إبراهيم على الجندي : *التلوث يخنق الجمع والأمن الصناعي يقيهم* ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص٢.

٣٧- محمد على نصر : *استخدام أسلوب الوسيط التربوية في تدريس موضوع تلوث البيئة لطلاب كلية التربية* ، جامعة المنيا ، بحث علمي منشورة ، بمجلة كلية التربية ، جامعة المنيا ، ١٩٨٣ ، ص١٥٧.

٣٨- محمد عبد القادر الفقي : *البيئة مشكلاتها وقضاياها وحمايتها من التلوث* ، مكتبة ابن سينا ، القاهرة ، ١٩٩٩.

٣٩- صابر محمد عبد التواب : *دور الخدمة الاجتماعية في حماية البيئة من التلوث* ، مذكرات غير منشورة ، مكتبة المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ، القاهرة ، ١٩٨٦.

٤٠- أحمد محمد السهنوري وآخرون : *الخدمة الاجتماعية وحماية البيئة* ، دار مارينا للطباعة ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص٣٢.

٤١- أمال هلال : *السلوك الإنساني والتلوث البيئي* ، بحث منشور بمجلة دراسات حول تلوث البيئة ، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة ، ٢٠٠١ ، ص٣١١.

٤٢- جمال شحاته حبيب وآخرون : *الخدمة الاجتماعية وحماية البيئة* ، دار مارينا للطباعة ، القاهرة ، ١٩٩٩ ، ص١٢٧ ، ١٢٨.

٤٣- أحمد زكي بدوي : *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية* ، مكتبة لبنان ، بيروت ، ١٩٨٢ ، ص١٣٦.

٤٤- محمد عبد المجيد حزين وآخرون : *التربية البيئية في مناهج للتعليم العام* ، دراسة تطبيقية في مرحلة التعليم الأساسي ، المركز القومي للبحوث التربوية ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص١٦.

- 45-Eyup Zengin: Environmental Education in Azerbaijan, Azerbaijan Technical University, Baku, 2000.
- 46-Francis, Mark, G et al: A Model for Environmental Education in Natural Resours Journal of Environmental Education, Vol 24, No, 4, 1993, p33.
- ٤٧- مباركة صالح الأكرف: دراسة تقويمية لمدى توافر مفاهيم التربية البيئية بمناهج العلوم الموحدة في المرحلة الإعدادية بدول الخليج العربية ، بحث منشور بحولية كلية للتربية ، العدد ١٣ ، جامعة قطر ، ١٩٩٦ ، ص ٢٣٠.
- 48-Carol Adkins and Bora Simmons: Advancing Education and Environmental Literacy, Department of Teaching and Learning, Northern Illinois University, Dekalb, 2003.
- ٤٩- فياض سكيكر: التربية البيئية استجابة مناسبة للمشكلات العصرية، مجلة كلية التربية- العدد ٨٣، جامعة قطر، الدوحة، ١٩٨٧، ص ٧٩.
- ٥٠- فياض سكيكر: مرجع سبق ذكره، ص ٢٣٢.
- 51-Carol Adkins and Bara Simmons: Out Door, and Environmental Education: Converging or Diverging Approaches? Department of Teaching and Tearning, Northern illions, University, Dekalb, 2002.
- 52-B Lignat. J.B: Environmental Education within Formal Education, Discussion Document, Department of Environmental Science, University of Cape Town, 1991.
- ٥٣- محمد السيد أرناؤوط : الإنمسان وتلوث البيئة ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ٢٩.
- ٥٤- إسماعيل عبد الفتاح الكافي : تلوث البيئة مشكلة العصر ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ١٧١.
- 55- Aren Verilad and Jeddreg Peircs. J: Environmental Pollution and Control, an Arbecs Science Publisher, New York, 1983, p83.
- ٥٦- محمد عبد الفتاح القصاص : مشكلة تلوث البيئة، محاضرة عامة في سلسلة محاضرات الموسم الثقافي لجامعة القاهرة ، العلاقات العامة للجامعة ، القاهرة ، ١٩٨٨ .

- ٥٧- مصطفى عبد العزیز: قاموس العلوم البيئية ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم والتربية ، القاهرة ، ١٩٧٦ .
- ٥٨- شامنده العماوي : تلوث البيئة ، المفاهيم والمصطلحات، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، ٢٠٠١ ، ص ١٥ .
- ٥٩- محمود محمد محمود: تصور مقترح لتنمية وعي القيادات الشعبية الريفية للحد من تلوث البيئة من منظور الخدمة الاجتماعية ، بحث علمي منشور في المؤتمر العلمي التاسع، كلية الخدمة الاجتماعية- جامعة حلوان، ١٩٩٦، ص ٨٢٨ .
- ٦٠- عائدة بشارة: دراسات في بعض مشاكل تلوث البيئة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ٢٠ .
- ٦١- جمال شحاته حبيب وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ١٨٠ .
- ٦٢- محمد صابر سليم وآخرون: العلوم البيئية ، مكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٥ ، ص ٦٣ .
- ٦٣- محمد كمال عبد العزیز: الصحة والبيئة، التلوث البيئي والخطر الداهم على صحتنا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٩، ص ٢٢ .
- ٦٤- توفيق محمد قاسم : التلوث مشكلة اليوم والغد، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٩، ص ٩١ .
- ٦٥- أحمد بدر : أصول البحث العلمي ومناهجه ، وكالة المطبوعات للنشر ، الكويت ، ١٩٩٤ ، ص ٢٥٨ .
- ٦٦- تم الاستفادة من مقاييس واستبيانات كل من :
- محمد الظريف سعد: مرجع سبق ذكره .
 - مريم إبراهيم حنا: مرجع سبق ذكره .
 - السيد عبد الفتاح عفيفي: الوعي البيئي للشباب الجامعي وانعكاساته على إدراك مخاطر التلوث البيئي، بحث علمي منشور في مؤتمر الشباب والتنمية البيئية، مكتبة معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩١ .
- ٦٧- مصطفى زايد: علم الإحصاء، مكتبة كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة القاهرة ، الفيوم، ١٩٩٤ .



متطلبات ترشيد الإنفاق التعليمي للحد من بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية

د. محمد حسنين عبده العجمي^(١)

قال تعالى "يا بني آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد وكلوا واشربوا ولا تسرفوا إنه لا يحب

المسرفين" [الأعراف / ٣١]

وقال سبحانه "ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط فتتعد ملوماً محسوراً"

الإسراء [٢٩]

وقال جل شأنه "والذين إذا أنفقوا لم يسرفوا ولم يقتروا وكان بين ذلك قواماً" (صدق الله العظيم

الفرقان [٦٧] .

❖ الإطار العام للدراسة :

تقديم لمشكلة الدراسة :

يحظى التعليم اليوم بعناية فائقة ومتزايدة من قبل الإدارات الحكومية والدولية على حد سواء ، نتيجة لازدياد الوعي بدوره وأثره على مستقبل الشعوب والأفراد . ولقد ترسخ الوعي بأهميته تدريجياً بين غالبية المجتمعات خاصة بعد أن تغيرت النظرة إليه من قطاع خدمي إلى مفهوم أشمل من ذلك وأعم تركز عليه عملية التنمية البشرية التي هي الهدف الأسمى وغاية ما ينشده الإنسان في سعيه وجهده على هذا الكوكب وعبر تاريخه ؛ " فالإنسان هو هدف التنمية ووسيلتها في الوقت نفسه ؛ لذا تركز هذه التنمية على إشباع الحاجات الأساسية للإنسان ؛ إيماناً بالقيمة المطلقة له وإدراكاً بأنه سيد مختلف الموارد وعوامل الإنتاج وصانع التاريخ (١٤ : ٢١) (٢٢) . لذلك ركزت الاتجاهات المعاصرة في قياس التنمية البشرية على مدى إشباع حاجات الأفراد ، وتأتي في مقدمتها الحاجات الثقافية (وخاصة الحاجة للتعليم) .

(١) أستاذ أصول التربية المساعد ، كلية التربية - جامعة المنصورة .

(٢٢) يشير الرقم الأول قبل التلغطين إلى رقم المرجع في قائمة المراجع ، ويشير الرقم الثاني إلى رقم الصفحة أو الصفحات منه .

فالتعليم خط الدفاع الأول عن الأمة ، وبالتعليم تتحقق دفعات قوية للتنمية بما يمكن المجتمع من تحقيق التقدم ويمنحه الحفاظ على استقلاله وهويته ؛ لذا كان ضرورياً أن يقدم المجتمع لتعليم أبنائه كل ما يحتاج إليه ؛ حماية له (المجتمع) من الاختراق ، ولهم (الأبناء) من التبعية والهيمنة ، تلك التبعية التي تعتبر الدول النامية مسنولة عنها بالدرجة الأولى ، منذ أسلمت قيادها للدول المتقدمة عندما أقضت نفسها - وأصرت على ذلك إصراراً - بحاجتها إلى الخبرات البشرية الأجنبية لتشكيل تعليمها تحت مسميات التطوير والتحديث .

لقد اتجهت غلبة القطب الواحد - بذكاء خبيث - لفرض الهيمنة والتبعية على دول العالم النامي - ومن بينها مصر - فلم يرسل جنوداً ولا سلط طائرات تلك ولا بوارج تدمر وإنما بتحويل هذه الدول إلى ميادين استهلاكية لا تقوى على الإنتاج والإبداع ، واستنزاف عقولها المفكرة ؛ فظل تلك الدول - كما تقول فوزية العشماوي (٢٠٠٢ م) (٢٩ : ٥٤) - "واد بغير ذي زرع" .

وإذا كان التعليم في العالم العربي لا يملك حريته بنوع من النقاء ، بل يخضع في العديد من الدول العربية لمطلق التبعية والهيمنة من قبل الهيئات الموجهة والممولة - وبخاصة البنك الدولي ووكالات التمويل التابعة له - إلى الحد الذي أظهرت فيه التقارير المقدمة لليونسكو أن التدخل في التعليم قد يصل إلى حد التدخل في السياسة والسيطرة على رغيف الخبز والسلاح . فكيف يمكن لهذه الدول العربية التابعة أن تقيم جسوراً للحوار والتفاعل في عصر الأقوياء وتكنولوجيا المعلومات فائقة السرعة ، والسموات المفتوحة وشبكات المعلومات العالمية (w.w.w) دون تعليم على درجة من الكفاءة والندية للمجابهة والتحدى من أجل الاستمرارية باستقلالية وهوية ؟!

وقد مرت مصر بأنظمة كثيرة للتمويل - بعد حرب أكتوبر - تركت بصماتها على التعليم المعاصر وجعلته غير قادر نسبياً على التكيف مع المنظومة العالمية للهيمنة والسيطرة على مسار التعليم رغم أن تقارير الدولة تؤكد أن التمويل الخارجي لا يتعدى الثلث ، إلا أن دراسة سعيد إسماعيل (١٩٨٥م) (٢٦: ١٢-١٢٢) ودراسة دينا جلال (١٩٨٨م) (٢٢: ٢٣) ودراسة أحمد حجي (١٩٩٢م) (١٨: ٢٠) تؤكد أن التمويل الخارجي أكثر تأثيراً وفاعلية ، مما ترتب عليه العديد من المشكلات التي حالت بدورها بين واقع التعليم الحالي ودخول عصر تحديات

العوامة ومتطلبات المواطنة العالمية والتدويل ؛ لذا توالت المؤتمرات العلمية التي أوصت بضرورة مراجعة : العلاقة بين تطوير التعليم ونظم ومصادر تمويله ، والعلاقة بين مخرجات منظومة التعليم واحتياجات سوق العمل وبرامج التنمية وروية ذلك من خلال مشكلات البطالة التي تعزى - في الغالب - إلى مخلالات التعليم وفقدان استراتيجية توجيهه (٨٤) . وارتفعت أصوات تنادي بوجوب الشراكة المجتمعية والتعاون في تمويل التعليم وإنشاء صندوق وطني لدعم وتمويل التعليم بعيداً عن الهيمنة ؛ حيث أكدت دراسة صلاح المتبولي (١٩٩٥م) (٣٣: ٢٢٦-٢٢٨) ودراسة سمير اسحاق وحسين للجمال (٢٠٠٠م) (٢٨: ٥٩٢-٥٩٣) ودراسة يوسف غراب (٢٠٠٢م) (٩٧: ٩٠-٩٧) على أهمية التجديد في منظومة تمويل التعليم قبل الجامعي بشكل دائم ومستمر وذلك من خلال إنشاء الصناديق الأهلية الخاصة بالتعليم في كل محافظة بجانب الصندوق القومي للاستثمار في التعليم وتشجيع القطاع الخاص على ذلك تحت إشراف ومتابعة وزارة التربية والتعليم .

وعلى صعيد التمويل الحكومي للتعليم فقد أرجعت التقارير الصادرة على الإدارة العامة للموازنة (١٩٩٣م) (١٢) وتلك الصادرة عن وزارة التخطيط (١٩٩٦م) (٨٩) نقص الموارد المخصصة لتمويل التعليم في مصر إلى : العجز في الموازنة العامة للدولة ؛ حيث بلغ هذا العجز ١٤ مليار جنيه مصري عام ١٩٩٢م بنسبة ١٨% من حجم الناتج المحلي الإجمالي ، كما بلغ عجز الإيرادات ١٠,٤ مليار بنسبة ٧,٨% من الناتج المحلي الإجمالي عام ١٩٩٣م . وما زال هذا العجز مصاحباً للموازنة العامة للدولة بل وتضاعفت أربعة أضعاف كما أفاد التقرير الذي أدلى به المستشار جونت الملط رئيس الجهاز المركزي للمحاسبات أمام مجلس الشعب (٢٠٠٣م) (١٣) حيث بلغت المصروفات الفعلية ١٣٤ ملياراً وأربعمائة مليون جنيه بينما بلغ المحقق الفعلي للإيرادات ٨٩ ملياراً ومائة مليون جنيه ، وبذلك يكون العجز في الموازنة ٤٥ ملياراً وثلثمائة مليون جنيه ، وهو رقم يحمل مؤشراً خطيراً .

وفي هذا الصدد تؤكد ميراندا زغلول (١٩٩٥م) (٨٥: ١٢٣) على " أن عجز الموازنة العامة للدولة " يعد نتاجاً طبيعياً للفجوة العميقة بين الإيرادات المتوقعة والنفقات المالية خلال عام ، وترى أن ضعف الجهاز الإنتاجي للدولة وعدم قدرة الإيرادات العامة على ملاحظة التزايد في النفقات العامة للدولة ، لهو مبعث هذا العجز " . ولعل ما يعزز هذه النتيجة في قطاع التعليم الجامعي : التزايد المستمر لأعداد المقبولين بمراحل التعليم قبل الجامعي حتى وصل عام ٢٠٠٤م إلى قرابة ١٦ مليون طالب ، ووصول ميزانية قطاع التعليم بتلك المراحل إلى ٢٥,٩ مليار جنيه

مصري ، وهي أكبر ميزانية في الدولة كما جاء في التطبيق على البيان الإحصائي الأخير لميزانية التعليم قبل الجامعي (٢٠٠٤م)^(٦٤) ، فضلاً عن تكلفة الكتب المدرسية والتي بلغت ما يزيد عن ٦٠٠ مليون جنيه وبنسبة تصل إلى ٩٠% من مخصصات هذا الباب ، هذا بجانب الجهود المستمرة التي تبذلها الدولة لتحسين أوضاع العاملين بهذا القطاع - من معلمين وإداريين ومعاونين ومستخدمين - والتي تضمنها مشروع مبارك القومي (١٩٩٥م)^(٦٥) حيث : المواجهة المستمرة لظاهرة الرسوب الوظيفي فيما بينهم واستمرار صرف الحوافز الخاصة بهم وزيادة مكافآت الامتحانات ومكافآت مديري ونظار المدارس نظير رعاية الأنشطة التربوية بما يقترب من ١٠٠% من مكافآت عام ١٩٩١م ، كل هذا في ظل ارتباط هيكل الرواتب والأجور والحوافز والمكافآت لهؤلاء العاملين في قطاع التعليم بسنوات الخبرة والمؤهل الدراسي فحسب .

وحيال ذلك فقد نادت دراسة محمد يوسف (١٩٩٠م)^(٦٦) ودراسة فؤاد حلمي وآخرون (١٩٩١م)^(٦٧) ودراسة ضياء الدين زاهر (١٩٩٢م)^(٦٨) ودراسة عبد اللطيف محمود (١٩٩٣م)^(٦٩) ودراسة خلف البحيري (٢٠٠٠م)^(٧٠) ودراسة نبيل عبد الخالق (٢٠٠١م)^(٧١) بضرورة إعادة النظر في هيكل الرواتب والأجور للعاملين في قطاع التعليم قبل الجامعي والقواعد المالية المنظمة له ، ذلك أن مخصصات الأجور في ميزانية التعليم تلتهم قرابة ٨٥% من النفقات الجارية تقريباً وهي في تزايد مستمر تحت مسمى " المواجهة المستمرة لظاهرة الرسوب الوظيفي " ، مما يصاحبه (هذا التزايد) ويتربط عليه تدهور الإنفاق الحقيقي على التعليم قبل الجامعي وضائلة الإنفاق الجاري حتى أن كثيراً من المدارس ليس لديها أية نفقات جارية سوى الأجور والمكافآت ، وحمية تخفيض أعداد العاملين في قطاع التعليم قبل الجامعي وبخاصة المعلمين والإداريين ، وإعادة توزيعهم جغرافياً على العمل شريطة عدم التركز في إدارة أو مدرسة بعينها على وجود عجز في مواقع أخرى .

وبناءً على ما أكدت عليه الدراسات والمؤتمرات السابقة من حقائق ونتائج وتوصيات ، وما تضمنته التقارير والبيانات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم من إحصاءات ؛ يرى الباحث أن : الإخفاق في تحقيق التكافؤ في توزيع الموارد المالية ، وقصور الإنفاق التعليمي دون تحقيق النتائج المرجوة منه مع نقص موارد التمويل، والتحيز في توزيع النفقات الجارية على حساب النفقات الاستثمارية ولمرحلة تعليمية دون أخرى ، هذا بجانب ارتفاع تكاليف إصلاح وتطوير النظام التعليمي الذي لم يعد يتوافق مع منظومة التمويل ، مع عدم مناسبة النظام الحالي لتمويل التعليم والاتجاهات العالمية المعاصرة ، تعد (مجتمعة) من أهم المشكلات التي يعاني منها التعليم

قبل الجامعي على صعيد المجتمع المصري . ونظراً لأن (أزمة تمويل التعليم) هي القاسم المشترك الأعظم لهذه المشكلات ؛ فإن ما يعانيه هذا القطاع التعليمي من مشكلات يعد صدى لأزمة تمويله . وحيث أن ترشيد الإنفاق لا يقابل خفض الإنفاق وإنما يقابل معقولة الإنفاق وضبطه من حيث (التخصيص والتوزيع) ، لذا فإن ترشيد الإنفاق لا يمس مبدأ المجانية بل يبدد ويخطط لتطبيقها بما يحقق وفراً في النفقات عن طريق منع الهدر . ويؤكد ذلك سعيد إسماعيل (١٩٩٩م) (٢٧: ٣١٠) بقوله " إن المجانية لا تعني السماح للطلاب بالرسوب لأي عدد من السنوات ولا تعني النقل الآلي للتلميذ ، بل تستلزم المجانية توفير الفرص المتكافئة للقادرين على التعليم وتحمل أعبائه " فكيف يمكن ترشيد الإنفاق التعليمي بما يضمن الحد من بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ؟

❖ مشكلة الدراسة :

يعتمد القطاع التعليمي - كغيره من قطاعات التنمية - ويشكل رئيس في تمويل برامجهم على ما يخصص له من ميراثية سنوية أو ما يحدد له من اعتمادات مالية خلال سنوات الخطة ، إلا أن الموارد المتاحة - في جميع دور العالم سواء المتقدمة أو النامية منها - ينطبق عليها مبدأ الندرة ، ويتفق في كونها محددة ولا يمكن لها أن تستجيب لجميع أهداف ومتطلبات التنمية ؛ لذا فإن القائمين على تطوير التعليم والمخططين لسياسته يواجهون بصعوبة جمة في اتخاذهم للقرارات بكيفية تخصيص وتوزيع الموارد المتاحة لقطاع التعليم بمراحله المختلفة (٣٦: ١٤١) .

فقضية تمويل التعليم تكاد أن تكون القضية المحورية والقاسم المشترك لدى جميع دول العالم ، على الرغم من اختلاف مستويات النمو الاقتصادي في كل منها . وهي قضية متجددة دوماً بسبب : تغيرات وأوضاع النظام الاقتصادي العالمي والارتفاع المستمر في الأسعار وبخاصة في مجال كلفة النظم التعليمية . حيث تشير دراسة Whitney, T. & Others, (1996) (١٥٠) ودراسة Wenglinsky. H. (1997) (١٣٣) ودراسة شكري عباس وآخرون (٣٠) إلى وجود اقتران شرطي بين كفاءة النظام التعليمي وتوفير المخصصات المالية التي تنهض بأعبائه ومتطلبات تطويره ، ومن ثم اعتبار كفاية التمويل التعليمي بمثابة العامل المحدد لخطط تطوير وتحديث التعليم .

ومع الإيمان بتأثير الأزمة الاقتصادية على القطاع التعليمي وبخاصة ما يتعلق بالأولويات والتقنيات والتمويل إلا أن مصر عبر تاريخها القديم والحديث لم تعرف تمويلاً ودعماً خارجياً

للتعليم ، فقد استند التمويل على الجهود الذاتية أو ما توفره الدولة من ضمانات لنجاح التعليم - إذ إن ذلك لم يشكل إلزاماً أو فرضاً تعليمياً آنذاك - فلم يكن ليلتحق بالتعليم من أبناء المصريين إلا قلة ممن ساعدتهم الوساطة أو أبناء الأمراء الذين يقدمون الإعانات للتعليم . وعند قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م أصبحت الدولة مسؤولة عن تمويل للتعليم ، حيث اعتبر طه حسين أن التعليم للإنسان كالماء والهواء وهو حق تكفله الدولة للمواطنين بنوع من العدالة والمساواة . ويؤكد محمد سيف الدين فهمي (٢٠٠٠م) (٦٤: ٥٩) على ذلك بقوله " كان التمويل يأتي عادة مما يدفعه الطلاب لأساتذتهم أو من الهيئات التي تأتي إلى التعليم كما كان الحال في القرون الوسطى - حيث كان التمويل يأتي من الكنيسة - وبنمو الدولة القومية وسيطرة الدولة على إيقاع التطور الاقتصادي والاجتماعي واعترافها بأهمية للتعليم في إنتاج الكوادر البشرية التي تقود إلى عمليات التطوير والتنمية ؛ بدأت تظهر أهمية أن تتولى الدولة مسؤولية الإنفاق على التعليم باعتبار: مشروعاً استثمارياً له عائده على مختلف الأصعدة " ، وظلت الدولة تعتمد ذاتياً في تمويل التعليم إلى أن حدثت حرب أكتوبر ١٩٧٣م .

وبعد حرب أكتوبر ١٩٧٣م ظهر التوجه الاقتصادي الجديد نحو سياسة الباب المفتوح في مجال الاقتصاد وصدر قانون الاستثمار رقم ٤٣ لعام ١٩٧٤م . والذي ترتب عليه : فتح الأبواب أمام رأس المال الأجنبي مع وجود فترات إعفاء من الضرائب وصلت إلى أكثر من عشر سنوات، وفتح أبواب الاستيراد وبدون تحويل للعملة الأجنبية ؛ فارتفعت أسعار هذه العملات وبخاصة الدولار في الوقت الذي شهد فيه هذا الدولار هبوطاً حاداً في أسواق النقد العالمية ، بجانب الارتفاع الجنوني لأسعار السلع والذي استفاد منه قلة وأضررت الأغلبية . وحيال ذلك يتفق كل من محمد عويس (١٩٧٧م) (٦٨: ١٩٠-١٩١) وإبراهيم العيسوي (١٩٨١م) (١: ٧٦) وعادل غنيم (١٩٨٦م) (٣٥: ١٥٣) في التعبير عما صاحب انفتاح مصر خارجياً بعد حرب أكتوبر ١٩٧٣م من ثغرات وفجوات انتابت الاقتصاد المصري أهمها : تزايد اعتماد مصر على الخارج في مجالات حيوية ذات أهمية استراتيجية ، حيث اعتمدت مصر على الخارج في تدبير ٧٥% من استهلاكها من القمح ، و ٧٠% من الزيوت النباتية ، و ٤٤% من القول والعص ، و ٤٣% من السكر ، و ٣٣% من اللحوم . وتعاطم اعتماد مصر على التمويل الخارجي لسد فجوة الموارد المحلية - أي الفجوة القائمة بين المصروفات الفعلية والمحقق الفعلي للإيرادات - الناجمة عن تدهور معدلات التراكم الرأسمالي العام والخارجي ، بالإضافة إلى قصور الاقتصاد المصري عن الوفاء بالمتطلبات الرئيسة للتنمية الشاملة اقتصادياً واجتماعياً ؛

ومن ثم عدم قدرة البنيان الاقتصادي على توفير التمويل اللازم لإصلاح وتطوير التعليم ؛ فلجأت مصر إلى المساعدات التمويلية إما من منظمات دولية كالليونسكو أو من منظمات حكومية أجنبية وفق اتفاقيات ثنائية.

ودخلت مصر في مفاوضات سياسية كان من نتائجها تدخل البنك الدولي في شئون التعليم إلا أن دراسة حسان محمد حسان (١٩٩٨م) ^(١٩: ١٩) ودراسة عزت عبد الموجود (١٩٩٩م) ^(٤٣) ودراسة علي الحوت (١٩٩٩م) ^(٤٤: ٦٠-٥٠) ودراسة عبد الله عبد الدايم (٢٠٠٠م) ^(٣٩: ٧٥-٧٧) ودراسة عدنان بدران (٢٠٠٠م) ^(٤٧) ودراسة محمد سيف الدين فهمي (٢٠٠٠م) ^(٦٤: ٦٠) تؤكد معاً على تقاعش المشكلات التي انتابت القطاع التعليمي كنتيجة طبيعية : للوصاية والهيمنة المباشرة والمستترة ، وإفراغ التعليم من محتواه ، وبعده عن متطلبات التنمية بجانبه ، و ربط مسيرته وأهدافه بالسياسة الخارجية الضاغطة والتي أحدثت بدورها تحولاً كبيراً في مسار تمويل التعليم المصري (وترى) أنه مما ساعد على هذا التحول - في مسار التعليم المصري من حيث تمويله : عمليات التوجه نحو خصخصة التعليم وإنهيار الفكر الاقتصادي الاشتراكي - بانتيار الاتحاد السوفيتي - وظهور الفكر الاقتصادي الرأسمالي والليبرالي في التنمية ، والنظر للاقتصاد باعتباره الغاية الأساسية للتعليم في عصر العولمة .

وسعيًا حيال محاولة تطوير الدور الاقتصادي للمخططين للتربويين للوفاء ببعض متطلبات المناخ التمويلي للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية وإحداث نوع من التكامل بين التخطيط وعملية صناعة القرار ؛ فقد أوصى مشروع مبارك القومي (١٩٩٣م) ^(٩٠: ١٧) وحسين كامل بهاء الدين وزير التربية والتعليم (١٩٩٧م) ^(٢٠: ٤١-٤٠) بضرورة تمويل مؤسسات التعليم وتحويلها من مؤسسات للتعليم التقليدي إلى مؤسسات للتعليم المستمر ، على أن يتجه الدعم إلى الإسهام التطويري وأن يتجه للتعليم إلى الاقتصاد كثيف المعرفة ؛ من منطلق الإيمان بأن الفكر والعلم والابتكار هي أهم مقومات الإنتاج في عصر المعلوماتية والعولمة . ولم يكن أمام الدولة إلا أن تضع التعليم على قائمة الأولويات ؛ فدعا الرئيس محمد حسني مبارك (١٩٩٧م) ^(٥٩) إلى ضرورة بذل الجهود لإصلاح التعليم إصلاحاً جذرياً في إطار المشروع القومي لمصر عام ٢٠٠٠م ، وأكد سيادته على أن " تطوير التعليم والتدريب في مصر ينبغي أن يظل هو المشروع القومي الأكبر وأن يتم تطويره في إطار مقارن يحدد وضعا في المنظومة التعليمية في العالم " . وأشار لاحقاً (٢٠٠٣م) ^(٦٠: ٨٥) إلى " أن العقد الأول من القرن الحادي والعشرين يشهد العمل

الجاد على تحقيق رؤية جديدة هي : التعليم للتميز والتميز للجميع ، وهذا المبدأ يعني إتاحة الفرصة لجميع الأفراد للتميز نتيجة للتعليم الذي حصلوا عليه .

وفي ظل الخطة الطموحة لوزارة التربية والتعليم لاستيعاب الإقبال المتزايد على التعليم تحت ضغط زيادة الطلب الاجتماعي عليه إثر الانفجار السكاني - وما صاحبه من زيادة للتوزيعات العمرية للسكان في سن التعليم وتزايد أعدادهم في المرحلة العمرية المقابلة لمرحلة الإلزام - ، وفي ظل الالتزام الدستوري للحكومة بحتمية استيعاب كافة الملتزمين وتعليمهم بالمجان في جميع مراحل التعليم الإلزامية ، والمجانية ، والعمومية ، مع مصاحبة ذلك : لارتفاع متوسط تكلفة الطالب في التعليم قبل الجامعي من ١٨٩ جنياً إلى ٣٣٤ جنياً خلال الفترة ١٩٩٠م إلى عام ١٩٩٤م بزيادة قدرها ٧٧% ، ونقص الموارد المالية المخصصة للتعليم كنتيجة طبيعية لما أصاب الموازنة العامة للدولة من عجز قدر بحوالي ٤٥ ملياراً وثلاثمائة مليون جنيه مصري حتى عام ٢٠٠١م / ٢٠٠٢م ، ناهيك عن ظهور عدد من القطاعات الرئيسية ^(١) المنافسة للتعليم في الموازنة العامة للدولة ، ومن ثم التأثير على ميزانية التعليم من موازنة الدولة ، وبالتالي التأثير على أولويات الإنفاق العام على التعليم . كل هذا في ظل سيادة مناخ دولي في غير صالح أولوية الإنفاق العام على التعليم ؛ حيث تشير الاتجاهات الحديثة للإنفاق العام التعليمي - كنسبة من الناتج القومي أو كنسبة من الميزانية العامة للدولة - إلى وجود اتجاه تنازلي واضح بالنسبة لغالبية الدول .

لكن ما سبق كانت حاجة النظام التعليمي لترسيب الإنفاق - كسياسة مالية - ضرورة عصرية محتومة ؛ حيث إن إيرادات التعليم محدودة لارتباطها بالإيرادات الحكومية ، ومن ثم فإن التأثير في النفقات بالترشيد هو المجال المناسب شريطة عدم تأثر النظام التنموي سلباً على المستوى الكيفي ، وبخاصة إذا أدركنا أن التعليم كقطاع يختلف عن كافة قطاعات الإنتاجية الهادفة للربح ، فالتعليم يبدأ (أولاً) بتحديد النفقات المطلوبة ثم البحث عن مصادر لتلبية هذه النفقات ، أما القطاعات الإنتاجية فتحدد أولاً الإيرادات المتوقعة ثم تحدد النفقات اللازمة . ومن هنا تركزت مشكلة الدراسة الحالية حول " محاولة تحديد أهم آليات ترشيد الإنفاق في قطاع

(١) تد * وزارة الدفاع والأمن القومي - بقطاعا وهيئته المتعددة - والمدن العسكرية الجديدة * من أبرز القطاعات المنافسة لقطاع التعليم في الموازنة العامة للدولة .

للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية معياً حيال الحد من بعض مشكلات تمويله * .
ومما يؤكد مشكلة هذه الدراسة ويدعمها:

(١) ما أكتت عليه التقارير الصادرة عن البنك الدولي ومعهد التخطيط القومي من حقائق
أهمها حيث :

- أكد تقرير البنك الدولي (١٩٩١م)^(١٥٧) على أن التمويل التعليمي يحقق تقدماً ، بينما تظهر المؤشرات الكمية والكيفية وجود العديد من المشكلات وجوانب القصور التي تتناب قطاع التعليم قبل الجامعي في مصر ؛ لذا ينبغي التغلب عليها لتحقيق التقدم . ولربما وراء هذا القصور أسباب خفية جعلت البنك الدولي لا يعلن المؤشرات الحقيقية المعبرة عن رصد الواقع التعليمي .
- تضمن تقرير معهد التخطيط القومي (١٩٩٦م)^(١٦٤) حقيقة مؤداها * أن تمويل القطاع التعليمي يعاني من مشكلات ترتبط بالحقوق والعدالة والكفاءة وعمليات الإنفاق ومصادر التمويل ، وهي مشكلات مؤثرة في منظومة التعليم ، وإن كانت مصر تجابه العديد من التحديات فإن أخطرها ما يرتبط بتمويل التعليم والذي يُعد عصب التحول لمواجهة متطلبات عصر العولمة * .
- أكد تقرير التنمية البشرية الصادر عن معهد التخطيط القومي (٢٠٠٢م)^(٨٧) على وجود عجز في الموارد المخصصة لتمويل التعليم في مصر ؛ مما ترك أبلغ الأثر في ضعف الأداء لدرجة القصور ، وقد أرجع التقرير (هذا القصور) إلى تضافر عوامل اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية كان لها تأثيرها السلبي على قطاع التعليم قبل الجامعي ، هذا بجانب نقص الموارد وسوء توزيعها - حتى على نطاق قطاع التعليم ذاته - ، وقد ساعد في ذلك : انخفاض عائدات البترول والتزايد المستمر لسياسة التوسع في الإنفاق على القطاعات المجتمعية الأخرى ، ناهيك عما أصاب الموازنة العامة للدولة من عجز فطلي قدره ٤٥ ملياراً وثلاثمائة مليون جنيه مصري وما صاحب ذلك العجز من هبوط حصة الإنفاق على التعليم قبل الجامعي من ٢,٢% إلى ٢% من الناتج الإجمالي ، ثم حدث ارتفاع (صوري) في ازدياد حصة التعليم من ٥,١% إلى ٨,٨% في عقد التسعينات ، إلا أن هذه الزيادة - كما رأى التقرير - كانت رد فعل طبيعي لارتفاع معدلات التضخم ، حيث كان المنصرف الفطلي على قطاع التعليم قبل الجامعي أدنى كثيراً من المطلوب ، فتمه فارق بين الزيادة الاسمية

والزيادة الحقيقية والتي شهدت انخفاضاً مستمراً في عقد التسعينات ، وكان نتيجة ذلك انخفاض الإنفاق العام على الطالب ، وتفاقم الآثار السلبية لنقص ميزانية التعليم - في ظل التزايد المستمر لحصة المرتبات - على انخفاض النفقات الاستثمارية من ١٦,٨% عام ١٩٨٣/٨٢م إلى ١١,٩% عام ١٩٩٥/٩٤م وتأرجحت لتصل ١٣,٦% عام ١٩٩٩/٩٨م .

- وأشار ذات التقرير السابق للتنمية البشرية (٢٠٠٢م) إلى وجود الكثير من الدلائل والمؤشرات وراء تعيب مصر لبيانات التعليم الواقعية ، حيث يقول التقرير " أن مصر لم تشارك في التقديرات الدولية لنوعية التعليم ، مما ترتب عليه صعوبة إدراك ما حققته من ثمار " ، ويرى أن من أهم تلك الدلائل قصور الإنفاق في قطاع التعليم قبل الجامعي ومصاحبة ذلك لكفاءة متدنية في الأداء التعليمي ، وذلك رد فعل طبيعي : للتحيز لصالح النفقات الجارية والتعليم العالي والمدن والحضر والذكور والأغنياء على حساب : النفقات الاستثمارية والتعليم الابتدائي والريف والمناطق النائية منه والإناث والفقراء - على الترتيب - ، هذا بجانب تضخم الجهاز الإداري وكبر عدد الموظفين البعيدين عن التدريس ، والذي يلتهم حصة ضخمة تمثل قرابة ٩٠% من إجمالي نفقات وزارة التربية والتعليم وفقاً لإحصاء ٢٠٠١/٢٠٠٢م .

(ب) ما انتهت إليه بعض البحوث والدراسات السابقة من نتائج وتوصيات أهمها :

- توصلت دراسة Pacharopoulos, G & Others (1986) ^(١٣٥) إلى أن إسهام التمويل الأهلي في التعليم أصبح ضرورة لا مفر منها (ولاسيما) في المراحل العليا . مع حتمية إتباع أسلوب اللامركزية في التعليم وتفعيل دور الجمعيات المحلية والمدارس الخاصة في التعليم وإعادة جدولة الإنفاق العام على التعليم .
- أوصت دراسة فؤاد حلمي وآخرون (١٩٩١م) ^(٥٣: ٢٧) بضرورة إصلاح الإدارة المالية للتعليم العام بهدف إعادة النظر في القواعد المالية المنظمة لأجور العاملين في قطاع التعليم ، لتجويدها وإقامتها على مسملمات عصرية . وذلك لأن مخصصات الأجور في ميزانية التعليم تتأثر بما يزيد عن ٩٠% وهي آخذة في التزايد مما يؤثر سلباً في المخصصات المالية الموجهة للأداء التعليمي ويؤدي - بطبيعة الحال - إلى تدهور الإنفاق الحقيقي على التعليم وضالة النفقات الجارية والاستثمارية .

- واقتُرحت دراسة (Peano, S. (1993)^(١٤٧) بعض البدائل الخاصة بزيادة موارد تمويل التعليم من بينها : وجوب الاستخدام الأمثل للموارد المالية الموجودة بالفعل ، مع البحث عن موارد ومصادر إضافية وتفعيل المشاركة الأهلية في ذلك .
- وتوصلت دراسة عبد اللطيف محمود (١٩٩٣م)^(٣٧) إلى صياغة نموذج مقترح لتنمية مصادر تمويل التعليم قبل الجامعي في مصر يقوم على ثلاث فرضيات - من بينها - فرضية تطوير أسلوب المشاركة الأهلية في التعليم من مجرد دفع الهبات والتبرعات إلى إيجابية تفعيل هذه المشاركة كنتيجة طبيعية لزيادة دور القطاع الأهلي والشعبي في الحياة الاقتصادية والشعبية بعامة والتعليمية بخاصة .
- بينما اقترحت دراسة فوزة أخضر (١٩٩٤م)^(٤٨) لتنمية الموارد المالية اللازمة لتمويل للتعليم في المملكة العربية السعودية ضرورة : فرض رسوم دراسية لتغطية جزء من تكاليف التعليم ومساهمة المجتمع المحلي ورجال الأعمال والأثرياء في دعم وتمويل المشروعات التعليمية .
- وانتهت دراسة صلاح الدين المتبولي (١٩٩٥م)^(٣٣، ٣٤، ٣٥) إلى أن ثمة صعوبات تواجه الإنفاق على التعليم قبل الجامعي في مصر ، وقد أدت إلى تناقص معدلات الإنفاق على هذا القطاع التعليمي ؛ الأمر الذي جعل ترشيد الإنفاق على التعليم مطلباً رسمياً . ومن أبرز هذه الصعوبات :
 - محدودية المخصصات المالية المتاحة لهذا القطاع التعليمي مع ضعف الاستثمارات والجهود الذاتية الموجهة من الأفراد والقطاع الخاص لقطاع التعليم . اللهم إلا في الأزمات الطارئة مثلما حدث عندما أقبل أبناء المجتمع المصري على التبرع بالأموال وتخصيص الأراضي لبناء المدارس عقب أحداث زلزال ١٢ أكتوبر ١٩٩٢ م .
 - نقص القروض والمنح العربية الموجهة لقطاع التعليم قبل الجامعي في مصر ، وعدم تنفيذها وفق برامج وخطط محددة وإنما تخضع للأحداث الطارئة كما حدث. وصرحت بعض الدول العربية عن استعدادها لإعادة بناء عدد من المدارس بعد أحداث زلزال ١٢ أكتوبر ١٩٩٢ م .
- وأوصت للدراسة المابقة نفسها (١٩٩٥م)^(٣٣، ٣٤) بضرورة إتاحة الفرصة للجهود الذاتية شريطة العمل على تنظيمها وتحديد أوجه الإنفاق من هذه الجهود الذاتية ، والإقلال من الهدر في الإنفاق الحكومي على التعليم .

- وتوصلت دراسة نادر فرجاني (١٩٩٦م)^(١١٦) إلى أن نظم التمويل الحالية لم تعد بقادرة على الوفاء بمتطلبات التنمية واحتياجاتها ؛ لتعدد المشكلات المصاحبة لها واقتارها إلى سياسة ترشيد للإنفاق التعليمي تتسم بالوضوح والشفافية .
- أكد حسين كامل بهاء الدين - وزير التربية والتعليم - (١٩٩٧م)^(١٢٠) على " أن المستقبل يتطلب تجديدًا في مدخلات التعليم وإدارات جديدة تسهم بدورها في تقدمه ، ويرى أن المدخل لذلك يتمركز في الدعم والتمويل التعليمي وذلك بتفعيل الشراكة المجتمعية لضمان التعددية في مصادر التمويل " .
- وانتهت دراسة كمال حسني (١٩٩٧م)^(١٢٥) إلى نتيجة قوامها " أن عمليات تمويل التعليم في مصر ، لا يزال يقع معظمها على عاتق الحومة وحدها ، ومن ثم فإنه مع تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم - عاماً بعد عام - سيصبح من الصعب استمرار وقوف الحكومة وحدها في هذا الميدان ؛ لذا فإن البحث عن صيغ وأساليب جديدة لتنمية الموارد المالية اللازمة لتمويل التعليم أصبح ضرورة ملحة " . وأوصت الدراسة بوجود تفعيل دور المشاركة الشعبية في مجال تمويل التعليم المصري
- وأوصت دراسة حسن العولقي (١٩٩٨م)^(١٢٨) بضرورة البحث عن مصادر وموارد مالية جديدة لتمويل التعليم في الخليج العربي أسوة بما يحدث حالياً في بعض دول العالم المتقدم والنامي ، مع إتاحة الفرصة للقطاع الخاص وللجهود الشعبية للإسهام بصورة أكثر فاعلية في تمويل التعليم .
- وأشارت دراسة حسان محمد حسان (١٩٩٨م)^(١٢٦) ودراسة نادر فرجاني (١٩٩٨م)^(١٢٦) ودراسة منى شقير (١٩٩٩م)^(١٢٧) ودراسة إيمان فرج (٢٠٠٠)^(١٢٧) معاً إلى أن لجوء المجتمع إلى التعليم الخاص كان نتيجة طبيعية لوجود قصور في التعليم الرسمي مرجعه إلى عمليات التمويل والدعم المادي التي لم تجعل مؤسسات التعليم الرسمية المعاصرة قادرة ومؤهلة لمجابهة التحديات المعاصرة ، ومن ثم صارت تلك المؤسسات بحاجة ملحة إلى مراجعة منظومتها وبخاصة من منظور التمويل والدعم المادي والمعنوي والبحث عن مصادر إضافية لتمويلها .
- وحددت دراسة Hadderman, M. (1998)^(١٢١) أبرز الصعوبات التي تواجه المدارس المنتجة على صعيد الدول النامية - ومنها في مصر المدارس الثانوية الصناعية المطبقة

لمشروع مبارك / كول ، والمدارس الصناعية الملحقة بالمصانع والشركات التي تتفق عليها - أبرزها في عدم استقرار الإدارات المدرسية وارتفاع مرتبات المعلمين والمديرين وعدم وجود الخطط العملية للإنتاج .

- وأكدت دراسة Habte, A. (1999) ^(١٢٠) على " أن مستقبل المعونات الدولية محفوف بالمخاطر ، فقد تهيم للدول الكبرى وتلتهم الدول الصغرى النامية من خلال المعونات والقروض والمديونية التعليمية " ، لذا أوصت الدراسة نفسها بضمية بحث الدول النامية - والتي من بينها مصر - عن مخارج وبدائل ذاتية لتمويل التعليم ، وهو ما دفع الكثير من هذه الدول للاتجاه نحو الخصخصة .
- واقترحت دراسة مصطفى عبد القادر وآخرون (١٩٩٩م) ^(١٢١) مجموعة من التصورات الاستراتيجية لتمويل التعليم المصري أهمها : تنويع مصادر تمويل التعليم والاتجاه نحو جذب كل من الاستثمارات الخاصة والقطاع الأهلي والجهود الشعبية ، مع وجوب ترشيد الإنفاق التعليمي بكافة صوره ومستوياته .
- وانتهت دراسة عزت عبد الموجود (١٩٩٩م) ^(١٢٢) ودراسة على الحوت (١٩٩٩م) ^(١٢٣) ودراسة عدنان بدران (٢٠٠٠م) ^(١٢٤) - من بين ما انتهت إليه - إلى أن إشكاليات تمويل قطاع التعليم العام في مصر تنصب بالدرجة الأولى - على منظومة الإدارة ، كما أن مصدر هذه الإشكاليات يتمثل في سوء إدارة وترشيد رأس المال التمويلي لقطاع التعليم قبل الجامعي ؛ ومن ثم فإن تمويل هذا القطاع التعليمي يجب أن يستند إلى بدائل أخرى لتخطى تلك الإشكاليات .
- وأكدت دراسة محمد سيف الدين فهمي (٢٠٠٠م) ^(١٢٥) على وجوب تشجيع الجهود الذاتية بليفاظ الوعي الوطني في صورته التطوعية للإسهام في تمويل التعليم العام سواء بالتبرع بالأراضي أو إنشاء المباني والتجهيزات التعليمية، مع الأخذ بنظام القروض الطلابية لتخفيف العبء عن الحكومة المصرية وذلك بتطبيق مبدأ مشاركة الطالب في جزء من تكاليف تعليمه .
- وتوصلت دراسة خلف البحيري (٢٠٠٠م) ^(١٢٦) ودراسة نبيل عبد الخالق متولي (٢٠٠١م) ^(١٢٧) معاً إلى أن قطاع التعليم قبل الجامعي في مصر مازال يواجه كثيراً من المشكلات التي يعد

ترشيد الإنفاق القاسم للمشارك بينها كسبب أو كنتيجة مما يجعل ترشيد الإنفاق ضرورة ملحة للأخذ به في ميدان التعليم ومن أهم هذه المشكلات :

- ضعف التوازن بين التكلفة والعائد ، حيث تزيد التكلفة لكثير من الخدمات التعليمية في الوقت الذي لا تحقق عوائد كافية من حيث الكم أو النوع أو التوقيت ، هذا بجانب الكثير من الروتين والإجراءات التي يضيق بها صدر العاملين في إدارات التعليم بالإضافة إلى سوء التجهيزات وانخفاض مستوى الأبنية التعليمية وعدم ملائمة نسبة كبيرة منها لتحقيق الأهداف التعليمية بالمستوى المرجو .
- صعوبة إيجاد نظم حوافز فعالة تربط بين مستوى أداء الخدمة التعليمية والأجر بعيداً عن كونها استحقاقاً مكملًا للرواتب .
- تركيز الاهتمام على تحقيق الأهداف التعليمية المعرفية وإهمال الأهداف التعليمية المهارية والوجدانية مع توجيه النفقات التعليمية إلى تجهيزات وأنشطة بعيدة عن تحقيق الأهداف المباشرة للمؤسسة التعليمية .
- تكس مدارس التعليم قبل الجامعي بالعثرات من المعلمين والعاملين بالجهاز الإداري دون الحاجة إليهم ، مع سوء توزيع ساعات اليوم الدراسي مما يفتح معه ضياع وقت المدرسة ويحمل الدولة عثرات الملايين من الجنيهاً سنوياً في صورة رواتب وحوافز لا عائد لها .
- القصور في تخطيط وإدارة الجهود الذاتية والمشاركة الشعبية في تمويل التعليم وافتقارها لأغية التنظيم والتوجيه ، مع تزايد الهدر والفاقد في الإنفاق الحكومي على التعليم إثر الرسوب والتسرب والانتقطاع عن الدراسة .

تطبيق على الدراسات السابقة :

باستقراء ما انتهت إليه الدراسات السابقة من نتائج وما أوصت به من توصيات ومقترحات

أمكن للدراسة الحالية الوقوف على الحقائق التالية :

- أن التفكير المعاصر في قضية تمويل التعليم من جانب المنظمات الدولية المعنية ومراكز البحوث التربوية والدراسات المتخصصة ، ينطلق من حقيقة مؤداها " حتمية تنويع مصادر تمويل التعليم والعمل على تنمية موارد إضافية وأساليب بديلة

- للحصول على المخصصات المالية اللازمة للتعليم مع وجوب استمرارية الدعم الحكومي أيضاً " .
- ما تزال غالبية الدول النامية - ومن بينها مصر ومعظم الدول العربية - مطالبة بالبحث عن طرق وأساليب متجددة لتنمية الموارد المالية المخصصة للتعليم . ولن يتأتى ذلك إلا بتجاوز المفاهيم التقليدية التي هيمنت على قضية تمويل التعليم لزمان طويل ، وبخاصة مفهوم المجانية والتي تطبق بطريقة جزائية على كافة المستويات ولجميع التلاميذ ودون اعتبار لمعايير الاستحقاق الاجتماعي والاستحقاق العلمي .
 - اختلفت الدوافع الكامنة خلف فكرة تنويع وتنمية موارد إضافية للتعليم فيما بين الدول النامية والدول المتقدمة ، ففي حين كان الدافع الرئيس أمام الدول النامية - ومن بينها مصر - هو مساعدة الدولة في توفير الحد المقبول من الخدمة التعليمية لأكبر عدد ممكن من الأفراد ، فإن الدافع لدى الدول الغنية تمثل من تجويد وتحديث العملية التعليمية وتكوين العقلية المبدعة الخلاقة.
 - مازالت الدول النامية - ومن بينها مصر - مطالبة بالبحث عن موارد مالية إضافية للتعليم وتوظيفها في إطار المعطيات والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية السائدة ، وليس نقلاً لتجارب الآخرين من هنا ومن هناك ويقضي ذلك وجوب النظر في كافة هذه التجارب والدراسات وفق رؤية نقدية تتيح الاستفادة من بعض نتائجها وبما يتفق والخصوصية الثقافية للمجتمع المصري .
 - أن أحد السبل الهامة والضرورية لتنمية الموارد المالية اللازمة لتمويل النظم التعليمية يعتمد على إصلاح وتجديد العملية التعليمية من الداخل ، أو بمعنى آخر البحث في رفع كفاءة العملية التعليمية بأقل قدر من التكلفة .
 - أن عملية ترشيد الإنفاق على التعليم ، يجب أن تسير جنباً إلى جنب مع البحث عن سبل تنمية الموارد المالية اللازمة للتعليم والبحث عن مصادر بديلة ومتجددة .
- إنطلاقاً مما تضمنته التقارير الصادرة عن : البنك الدولي ومعهد التخطيط القومي من حقائق ، وما انتهت إليه الدراسات السابقة من نتائج وتوصيات تؤكد " محدودية المخصصات المالية لتطاع التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية مقارنة بالاحتياجات وآليات التطوير وما صاحب هذا التقدير من تأثير سلبي على نمو الكثير من الأنشطة التعليمية ؛ ومن ثم

ضعف مستوى الكفاءة في الأداء وقصور كفايات هذا القطاع التعليمي دون مواكبته للمنظومة العالمية فكراً وإبداعاً وتجديداً وتحديثاً وتطويراً " وبناءً على ما أكد عليه القانون ١٢٧ لعام ١٩٨١م من " أهمية ترشيد الإنفاق في محاسبة كافة الوحدات والقطاعات الحكومية " ، وما أكدت عليه المادة ٧٩ من اللائحة المالية للموازنة والصادرة عن وزارة المالية من " ضرورة اتخاذ كافة التدابير اللازمة لحماية المال العام وترشيد الإنفاق " وإيماناً بضرورة ترشيد الإنفاق كسياسة متكاملة لكافة جوانب قطاع التعليم ، ليس للحد من النفقات أو تخفيضها وإنما لحسن التدبير والتخطيط وتجنب الإسراف لتحقيق أعلى عائد بأقل إنفاق ممكن من خلال التوجيه الرشيد للاعتمادات المالية وحسن توظيفها . ونظراً لما يجابهه قطاع التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية ، من مشكلات كثيرة ومتنوعة ، يعد ترشيد الإنفاق القاسم المشترك الأعظم فيما بينها ؛ مما جعل من ترشيد الإنفاق التعليمي ضرورة عصرية ملحة بل ومحتومة . وسعيًا حيال تفعيل مفهوم ترشيد الإنفاق - كما ورد في الفكر التربوي الإسلامي^(١) - بدلالته المتمركزة حول الوسطية والاعتدال في الإنفاق لتحقيق الأهداف المرجوة ، ويكون ذلك : بتجنب التبذير - إنفاق لا يتوقع منه عائد - والبعد عن الإنفاق الترفي والقضاء على الإسراف - إنفاق لا يتوقع من ورائه عائد يوازيه - ومحاولة توظيف ذلك في الحد من بعض مشكلات التعليم قبل الجامعي . لكل ما سبق أمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي :

كيف يمكن ترشيد الإنفاق التعليمي للحد مما يعانيه تمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية

مصر العربية من مشكلات ؟ ويتفرع من هذا التساؤل سريس التساؤلات الفرعية التالية :

• ما المصادر الرئيسية لتمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ؛ وما أهم مشكلاته؟

• ما طبيعة ترشيد الإنفاق التعليمي ؟ وما أهم اتجاهاته وأساليبه ؟

• ما أهم آليات ترشيد الإنفاق في قطاع التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية للحد من بعض مشكلات تمويله ؟

(١) ذكر محمد فؤاد عبد الباقي (١٩٨٧) (١٧: ٣٢٠-٣٢١) أن مفهوم (التفقة ومشتقاته) قد ورد في القرآن الكريم ٧٦ مرة ، كما ورد في مواضع عديدة من الأحاديث النبوية . بينما ورد لفظ (الرشد ومشتقاته) ١٩ مرة . وقد أقر الشرع الحنيف بضرورة الرشد في كل الأمور ومنها الإنفاق ، حيث استلزم ضرورة البعد عن الإسراف والتبذير والترف وإضاعة ثمال أو التقدير .

❖ أهداف الدراسة :

لم تعرف مصر - عبر تاريخها الحضاري - تمويلاً ودعماً خارجياً للتعليم إلا بعد اتفاقية (كامب ديفيد) ، حيث أصبح البنك الدولي وكافة وكالاته مهيمناً على مسارات التعليم المصري ، وأصبحت مصر ثاني دولة في العالم - بعد إسرائيل - تحصل على معونات وقروض من الولايات المتحدة الأمريكية ، تهدد بانقطاعها بين حين وآخر إن لم ترسخ مصر لشروط وتوجيهات تملئ عليها ؛ وهو ما يفقد السياسة التعليمية للقدرة على تحقيق أهدافها ؛ ومن ثم أصبح قطاع التعليم مهدداً في أهدافه ومحتواه وتوجهاته ، فأفرز للمجتمع موجات متتالية من البطالة ترتب عليها الكثير من المشكلات التي باتت تهدد أمن المجتمع واستقراره .

وحيث أن مدارس التعليم قبل الجامعي مؤسسات حكومية محدودة الموارد ولها أهداف عامة يستفيد منها كافة فئات المجتمع المصري ؛ فإن استمرارية إشراف ورقابة الحكومة على تمويلها والإنفاق عليها ضرورة اقتصادية وسياسية واجتماعية وتربوية . إلا أن محدودية المخصصات المالية المتاحة للتعليم مقارنة بالاحتياجات تعد عائقاً أمام تحقيق أهدافه المبتغاه - فصعب على سوق العمل استيعاب مخرجاته - ، وهذا ما فرض مسئولية السعي نحو التوظيف الأمثل للموارد المتاحة بالتأثير على المدخلات والمخرجات ، أي بتخفيض النفقات وتحقيق أعلى إنتاجية - ترشيد الإنفاق - . لذا تبدو أهداف الدراسة الحالية متمثلة في محاولة :

- تحديد واستقراء المصادر الرئيسية - الداخلية والخارجية - لتمويل قطاع التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية ؛ سعياً حيال التعرف على أهم المشكلات التمويلية التي تتناوب هذا القطاع .
- التعرف على : طبيعة عملية ترشيد الإنفاق التعليمي - المفهوم ، أهمية وصعوبات تفعيله في قطاع التعليم قبل الجامعي ، أخلاياته - واتجاهاته - سواء في تخصيص الموارد المالية أو توزيعها - وطرائقه غير المباشرة والمباشرة .
- تحديد الآليات المناسبة - غير المباشرة ، المباشرة - لترشيد الإنفاق خلال قطاع التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ، والتأكد من مدى مناسبة تلك الآليات والحد من بعض مشكلات تمويل هذا القطاع التعليمي .

❖ أهمية الدراسة :

يحتاج قطاع التعليم - شأن كافة قطاعات المجتمعات للمعاصرة - إلى التمويل باعتباره أساسياً لإيجاد كافة مدخلاته البشرية والمادية والتنظيمية ، وتفعيل عملياته ومن ثم كفاءة مخرجاته، وبدون التمويل المناسب أو قصوره يتعذر : إيجاد هذه المدخلات والتفعيل الكفاء تلك العمليات ؛ فالتعليم الجيد لا بد له من موارد تكفيه - وإن كان زيادة التمويل التعليمي لا تضمن كفاءة مخرجاته في كل الأحوال - إلا أن ارتفاع تكاليف التعليم وتزايد معدلات القبول والتقدير بمراحل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية وقصور الموارد المالية المتاحة إثر ما أصاب الموازنة العامة للدولة من عجز قدر بحوالي ٤٥ ملياراً وثلاثمائة مليون جنيه مصري حتى عام ٢٠٠٢م ، أصبحت (معاً) من أبرز معالم أزمة تمويل قطاع التعليم قبل الجامعي في مصر ؛ فتزايدت الحاجة لترشيد الإنفاق على التعليم في هذا القطاع بهدف : إحراز تقدم في الإنفاق التعليمي وفق أسس ومبادئ علمية سليمة - من ناحية - وضمان حسن تدبير وتوجيه مخصصات التعليم قبل الجامعي بما يحقق الأهداف المرجوة وبدرجة كافية - من ناحية أخرى - كل هذا سعيًا حيال محاولة الحد من مشكلات تمويله ومن ثم التقليل من أزماته. لذا انبثقت أهمية الدراسة الحالية من :

- أهمية موضوع الدراسة ذاته ، ألا وهو " محاولة تحديد أبرز آليات ترشيد الإنفاق في قطاع التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية وبيان مدى مناسبتها والحد من بعض مشكلات تمويله " . ولعل ما يبرهن على ضرورة ترشيد الإنفاق التعليمي وحتمية وجوبه ، كونه : يدعم المسيرة الاقتصادية للتعليم كمشروع قومي ؛ الأمر الذي يفيد في معرفة مواطن الهدر المالي في قطاع التعليم قبل الجامعي وكيفية التخلص منها . ويقوم على تخصيص ميزانية التعليم وتوزيعه لها على كافة عناصر منظومة التعليم - المدخلات ، العمليات، المخرجات-. هذا بجانب تقديم البيانات والمعلومات المحاسبية والتربوية والتي تسهم بدورها في صناعة القرارات التربوية ، وتفعيل الرقابة على تنفيذ الخطط التعليمية وكشف الانحرافات المالية والهدر في هذا القطاع التعليمي .
- كون هذه الدراسة تنق - وبهذه وبالغ التأثير - ناقوس الخطر حيال التمويل الأجنبي لقطاع التعليم قبل الجامعي - سواء من البنك الدولي أو إحدى وكالاته المهيمنة - ؛ حيث أفقد التمويل الأجنبي سياسة التعليم في مصر القدرة على تحقيق أهدافها ودفع الدولة (مرغمة)

لتغيير سياستها بالاتجاه نحو التخصصية ؛ لذا فقد بات التعليم مهدداً في : أهدافه وبرامجه واتجاهاته وتوجهاته .

- إمكانية تزويد هذه الدراسة للقاتمين على تطوير قطاع التعليم قبل الجامعي والمخططين لسياسته بجمهورية مصر العربية بأهم آليات عملية ترشيد الإنفاق - كسياسة متكاملة يجب أن تكتنف جميع جوانب النظام التعليمي - وأنسبها - من وجهة نظر خبراء التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم - للحد من مشكلات تمويل هذا القطاع التعليمي . وذلك مع الإيمان بأن تفعيل آليات ترشيد الإنفاق التعليمي يجب أن يسير جنباً إلى جنب مع البحث عن سبل جديدة ومتجددة لتنمية الموارد المالية اللازمة لتمويل قطاع التعليم قبل الجامعي في مصر .

❖ منهج الدراسة وأطرها الرئيسة :

تطلق الدراسة الحالية - بعد تحديد مشكلتها والتأكد من وجودها - من (إطار نظري) يتضمن : تحديداً للمصادر الرئيسة لتمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ، استقراءً لما ينتابه من مشكلات تمويلية . ثم تعريفاً بطبيعة عملية ترشيد الإنفاق التعليمي ، وتحليلاً لأهم اتجاهاته - سواء في تخصيص الموارد المالية لهذا القطاع التعليمي أو توزيعها على كافة جوانبه كنظام - وطرائقه - غير المباشرة والمباشرة - كإحدى السبل للحد من بعض مشكلات تمويل مؤسسات التعليم قبل الجامعي . وتتكامل الدراسة بـ (إطار ميداني) تسعى خلاله محاولة بيان الآليات المناسبة - غير المباشرة والمباشرة - لترشيد الإنفاق في قطاع التعليم الجامعي وتحديد مدى مناسبتها - من وجهة نظر خبراء التربية في الجامعات المصرية - والحد من بعض مشكلات تمويله ؛ لذا فإن المنهج الوصفي التحليلي بجانب الأسلوب الإحصائي - لمعالجة نتائج الإطار الميداني للدراسة - هو المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة الحالية .

وفي ضوء منهج الدراسة الحالية ، وسعيًا حيال محاولة تحقيق أهدافها تتضمن الدراسة

الأطر التالية :

الإطار العلم للدراسة :

وتتاول الباحث خلاله : تقديم لمشكلة الدراسة ، مشكلة الدراسة ، أهداف الدراسة وأهميتها، منهج الدراسة وأطرها الرئيسة .

الإطار النظرى للدراسة :

ويتضمن المحورين التاليين :

- أولاً : المصادر الرئيسية لتمويل التعليم قبل الجامعى بجمهورية مصر العربية وأهم مشكلاته .
ثانياً : طبيعة ترشيد الإنفاق التعليمى واتجاهاته وطرقه .

الإطار الميدانى للدراسة :

ويتضمن المحاور التالية :

- أولاً : عينة الدراسة .
ثانياً : أدوات الدراسة
ثالثاً : المعالجة الإحصائية .
رابعاً : عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية :
- النتائج العامة للدراسة
- توصيات الدراسة وأهم مقترحاتها

الإطار النظرى للدراسة :

أولاً : المصادر الرئيسية لتمويل التعليم قبل الجامعى بجمهورية مصر العربية وأهم مشكلاته :

شمة اتفاق على أن التعليم فى كثير من دول "دول يمول من المال العام ، كما أن هذا التمويل الحكومى يتزايد النوجه نحوه فى العديد من بلدان العالم . ولعل دراسة أحمد حجي (١٩٩٢) (٣: ٢٩-٣٢) تؤكد ذلك حينما أقرت بأن حكومات الكثير من دول العالم تتحمل تكاليف التعليم وبخاصة التعليم الإلزامى وعلى الأقل فى النواحي المتصلة بالأبنية وتجهيزاتها وصيانتها ومرتبات المعلمين والعاملين ومكافآتهم والكتب الدراسية ؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية تزايد نصيب الحكومة الفيدرالية وأصبح الوضع الراهن لتمويل التعليم مسئولية مشتركة بنسبة ٥٠,٣% لحكومة الولاية ، و ٤٢,٣% للمنطقة التعليمية، و ٧,٤% للحكومة الفيدرالية ، وفى انجلترا تتلقى السلطات التعليمية المحلية دعماً مالياً من الحكومة المركزية يصل إلى ٦% من ميزانية التعليم من خلال معدل المنحة الداعمة "Rate Support Grant" ، بينما وفرت الحكومة المركزية فى فرنسا معظم موازنة التعليم الثانوي والعالي وشاركت السلطات المحلية فى تمويل التعليم الابتدائى مع البلديات والكوميونات التى تحملت جميع ما يتصل بالمبنى والتجهيزات والأدوات ، أما فى اليابان فتمويل التعليم مسئولية مشتركة بين الحكومة

المركزية والأقاليم والمحليات وبنسبة ٤٧% للحكومة المركزية ، و ٢٨% تدفعها الأقاليم ، و ٢٤% تدفعها المحليات .

وعلى صعيد المجتمع المصري اهتمت استراتيجية تطوير التعليم في مصر (١٩٨٧م) (١٠٠: ١٤٧-١٤٨) وركزت وثيقة المعايير القومية للتعليم (٢٠٠٣م) (١٢: ٨٣) على أهمية الجهود الذاتية وضرورة المشاركة المجتمعية حيال تدبير موارد التعليم وحتمية مضاعفتها تحقيقاً لأكثر قدر ممكن من الكفاءة التعليمية وذلك من خلال : إلزام أصحاب المدارس الخاصة بدفع ضريبة تعليم ، وإنشاء صندوق لتمويل التعليم من خارج الميزانية في كل محافظة .

وهكذا ارتبطت أزمة تمويل التعليم في مصر بالأزمة الاقتصادية التي واجهت المجتمع المصري وبجدة منذ الثمانينات من القرن العشرين ؛ حيث أشار التقرير الاستراتيجي الصادر عن مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام (١٩٩٣م) (٧٣: ٥١) إلى " أن نهاية الخطة الخمسية الأولى عام ١٩٨٧/٨٦م قد شهدت تراكم متأخرات الدولة في سداد الديون الخارجية التي بلغت في ذلك العام ٤٤ مليار دولار بزيادة قدرها ٤٣% عن العام الأول ذات الخطة وبما يساوي أكثر من ضعفي الدخل القومي " .

وترتب على التعثر في سداد الديون الوصول إلى حد العجز عن السداد في نهاية الثمانينات ناهيك عما صاحب ذلك من انخفاض في نمو الناتج القومي من ١٠,٩% عام ٨٢/١٩٨٣م إلى ٨% عام ١٩٨٤م ثم إلى ٥,٩% عام ٨٥/١٩٨٦م ثم إلى ٥% عام ٩٢/١٩٩٣م (٧٣: ٤٤) ، مما دفع مصر دفعا اضطرارياً للتعاون مع صندوق النقد الدولي لإعادة جدولة الديون، ولكن كان للصندوق بعض التحفظات على مسيرة الاقتصاد المصري - كما أشار لذلك التقرير الاستراتيجي الصادر عن مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام (١٩٩١م) (٧٣: ٣٨) - أهمها : التزام الدولة بالسعي للإصلاح الاقتصادي وفقاً لمبادئ الصندوق مع الالتزام بتحرير الأسعار والحد من تدخل الحكومة لصالح قوى العرض والطلب ، بجانب تقييد التوسع النقدي ورفع سعر الفائدة المصرفية مع خفض سعر العملة الوطنية أمام الدولار ، وتقليص الإنفاق الحكومي على الخدمات العامة بتصفية الدعم للسلع الاستهلاكية والحد من التوظيف وخفض أجور العاملين في الحكومة مع السماح للقطاع الخاص بالمشاركة في المشروعات الإنتاجية والخدمية التي كانت مملوكة للدولة .

ولعل القراءة الأولى لتحفظات صندوق النقد الدولي على مسيرة الاقتصاد المصري منذ بداية العقد الأخير للقرن العشرين ، تبرز الدوافع الحقيقية وراء اضطراب الحكومة المصرية إلى تقليص الإنفاق الحكومي على برامج الخدمات ومنها (التعليم) ، ويؤكد ذلك انخفاض مخصصات التعليم في الدولة إلى : ٥,٢% ثم إلى ٤,٢% ثم إلى ٣,٩% خلال الأعوام : ١٩٨٤م، ١٩٨٧م، ١٩٩١م على الترتيب (٧٤: ٢٨) . فماذا عن المصادر الرئيسية لتمويل التعليم قبل الجامعي في مصر ؟ وما أهم مشكلاته ؟

(أ) المصادر الرئيسية لتمويل التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية .

يشير محمود عابدين (٢٠٠٠م) (٧١: ٢٩٧) إلى تأكيد دلالة الإحصاءات العالمية على تزايد معدل الإنفاق التمويلي على التعليم في جميع دول العالم من ٣١٨,١ بليون دولار عام ١٩٨٧م إلى ٦٢٥ بليون دولار عام ٢٠٠٠م في دول العالم المتقدمة ، كما تم الإتفاق - في المؤتمرات الدولية - على أن تتراوح نسبة الإنفاق على التعليم بين ١٤% و ١٧% من الإنفاق العام للدولة وينسب ٤ إلى ٥% من الدخل القومي ، وهي نسب تأخذ بها الدول العربية ومنها مصر .

ورغم أن مصر تأخذ بالنسب المتفق عليها دولياً للإنفاق التمويلي على التعليم (٤-٥% من الدخل القومي) إلا أن حامد عمار (١٩٩٧م) (١٥: ٨٢) يرى " أن طالب التعليم قبل الجامعي في مصر ينفق عليه أقل من وحدتين مالييتين ، بينما يتمتع طالب التعليم الجامعي بإنفاق ١١,٥ وحدة مالية " ، ولعله يؤكد في ذلك على ضرورة المراجعة اللازمة لكافة عناصر الإنفاق التمويلي لمنظومة التعليم

حقيقة مازالت قضيتي : تمويل للتعليم والإسهام الاقتصادي للإنفاق التعليمي في عملية التنمية وما صاحب هاتين القضيتين من قضايا أخرى (٩) يعاني منها التعليم في مصر ، على رأس التحديات التي تواجه التعليم منذ أواخر السبعينيات حتى الآن ، وما زال يعاد طرحهما وبإلحاح أمام صانع القرار سواء في الخطاب السياسي العام أو في المحافل والمؤتمرات العلمية المتخصصة . ويؤكد ذلك دراسة مسامية كامل (١٩٩٠م) (٢٤: ٢٠) ودراسة ماجد بنز وآخرون (١٩٩١م) (٤٨-٥٦) ودراسة Bary, M. (1993) (١٠١: ١٢) ودراسة محمد أحمد الرشيد (١٩٩٥م) (٥٧: ١٠٠) حيث اتفقت معاً على أن قضية تمويل التعليم تقع ضمن نطاق

(٩) من القضايا التي مازال يعاني منها التعليم في مصر والتي يعد تمويل التعليم والإنفاق التعليمي القسم المشترك الأعظم بينها : مجانية التعليم وديمقراطيته ، وقضية الاستيعاب والهدر التعليمي . وقضية نوعية التعليم ، وبطالة المتعلمين وتدني الكفاءة التعليمية وهجرة الكفاءات .

مجموعة من الضغوط المتزايدة والمتناقضة على كاهل ميزانيات التعليم بالدول النامية - ومنها مصر - وتقسم تلك الدراسات هذه الضغوط تبعاً لاتجاه تأثيرها على ميزانيات هذه الدول إلى: ضغوط تنجح إلى تخفيض ميزانيات التعليم . وأهمها : تدهور الظروف الاقتصادية منذ أوائل السبعينيات حتى الآن ، والانعكاسات السلبية للمناخ الدولي على اقتصاديات الدول النامية بجانب ما تعانيه هذه الدول من مشكلات محلية ضخمة بسبب نقص الموارد مما دفعها إلى ضرورة اللجوء لمصادر خارجية لأجل تصحيح مناخها الاقتصادي المتدهور . وضغوط تنجح إلى زيادة ميزانيات التعليم بالدول النامية . ومرجع هذه الضغوط - في أساسها - هو: النمو المتسارع والمطرود للطلب الاجتماعي على التعليم والحنمية السياسية لتلبية هذا الطلب من جانب حكومات هذه الدول النامية في ظل التزايد السكاني وما يصاحبه من تضاعف أعداد الطلاب وزيادة معدلات الالتحاق بمؤسسات التعليم .

وترى الدراسة الحالية أن تلك الضغوط المتزايدة - سواء المتجهة لتخفيض ميزانيات التعليم أو تلك المطالبة بوجود زيادة ميزانيته - قد دفعت الدول النامية - ومن بينها مصر - دفعاً إلى ضرورة الأخذ بسياسات التمويل الخارجي سواء من وكالات التمويل الدولية أو من خلال اتفاقيات مع العديد من الدول الغربية والعربية ؛ فمع التزايد المتنامي للاعتماد الحكومي لميزانية التعليم - حتى بلغت قرابة ٢١ مليار جنيهاً مصرياً عام ٢٠٠١/٢٠٠٢م - إلا أن الواقع يؤكد على أن مصر قد خضعت نسبياً في تمويلها لهيمنة التمويل الأجنبي فضلاً عما لهذه الهيمنة من أخطار وشروط مقيدة لكثير من التوجهات التنموية والأهداف بعيدة المدى . هذا ويمكن تحديد المصادر الرئيسية لتمويل التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية من خلال :

١ - المصادر الداخلية : وتتضمن هذه المصادر

(١) التمويل الحكومي . ويعد التمويل الحكومي أهم مصادر تمويل التعليم وبخاصة في الدول التي تفضل الالتزام بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتحقيق المساواة فيما تقدمه من خدمات تعليمية لكافة المراحل والمستويات والبيئات المختلفة - ومن بينها مصر - لذا حددت دراسة أحمد حجي (١٩٩٢م)^(٣٢) مصادر تمويل التعليم في مصر بثلاثة مصادر وضعت في مقدمتها التمويل الحكومي ، ثم الجهود الذاتية والمساعدات الدولية^(٣٤) وحددت دراسة

(٣٢) تتضمن الجهود الذاتية : إسهامات القطاع الخاص في مجال التعليم بجانب التبرعات والهبات لتخفيف العبء عن المدارس الحكومية . بينما تشمل المساعدات الدولية : المنح والقروض والمعونات الخارجية من بعض المنظمات الدولية والإقليمية كالإونيسيف والبنك الدولي والاتحاد الأوروبي والصندوق الاجتماعي .

غنيمة (١٩٩٦م) (٦٥: ٢٤٣) مصادر تمويل التعليم في مصر بأربعة مصادر أولها الميزانية العامة للدولة (التمويل الحكومي) ، ثم المشاركة الشعبية ، وميزانية القطاع المحلي ، والمساعدات الخارجية . بينما حددت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠١م) (٩٣: ١٧) المصادر الرئيسة لتمويل التعليم المصري في أربعة مصادر هي : المصدر الحكومي والمصدر الأهلي ومصدر الصناديق الخاصة ومصدر المعونات الأجنبية .

وحيال التمويل الحكومي للتعليم العام في مصر تشير التقارير الصادرة عن معهد التخطيط القومي (٢٠٠٢م) (٨٢) إلى أن السنوات الخمس الماضية (١٩٩٧/٩٦-٢٠٠٠/٢٠٠١م) قد شهدت إنشاء ٧٥٠٠ مدرسة جديدة بمعدل ١٥٠٠ مدرسة جديدة كل عام ، وإخلال الحاسب الآلي ومعامل العلوم بجميع المدارس بكافة مراحلها ، وزيادة عدد الفصول القائمة بمراحل التعليم العام الأساسي والثانوي العام والتقني بنوعياته من ١٩١٢٠٠ فصل دراسي عام ١٩٨٢/٨١ إلى ٣٥٦٣٥٠ فصل عام ٢٠٠١ ومن ثم زاد عدد المقيدين بمراحل التعليم العام من ٧,٦٦٧,٨٠٠ طالب وطالبة عام ١٩٨٢/٨١ إلى ١٤,٧٠٦,٣٠٠ طالب وطالبة عام ٢٠٠١م ؛ فتضاعفت ميزانية التعليم قبل الجامعي واقتربت من ٢١ مليار جنيهاً مصرياً بعد أن كانت ٦٠٠ مليون جنيهاً فقط عام ١٩٧٧م .

وتؤكد إحصاءات الصندوق الاجتماعي للتنمية (٢٠٠٠م) (٢٨: ٨٤-٨٥) على أن للحكومة المصرية النصيب الأكبر في عملية التمويل - حيث تمثل الرسوم المقررة بموجب القانون رقم ١٣٩م لعام ١٩٨١م والقوانين المعدلة له (٢) أبرز مصادر التمويل الحكومي للتعليم في مصر - فقد حصل التعليم في عام ١٩٩٩/٩٨م على ما نسبته ١٨% من ميزانية الدولة مقارنة بنسبة ١٠,٢% عام ١٩٩١/٩٠م . ومع إشارة تقرير التنمية البشرية (١٩٩٤م) (٧٧: ٢٠١) إلى كون هذه النسبة مرتفعة وفقاً للمعايير الدولية . إلا أن الدراسة الحالية ترى عكس ذلك لاعتبارات كثيرة أهمها : زيادة عدد التلاميذ (الكثافة) حيث تعد مصر من أعلى المعدلات الإنجابية في العالم هذا

(٢) تبدو أهم الرسوم المقررة بموجب القانون رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١م والقوانين المعدلة له في الرسوم الإضافية التي تفرضها وزارة التربية والتعليم مثل : رسوم تقديم الطلبات في مرحلة الثانوية العامة ورسوم إعادة القيد والتسجيل ، ونسبة ١٠% من إيرادات الإدارة المحلية في المحافظات والقرى ، ونسبة ١٠% من الغرامات المقررة بموجب القانون رقم ١٠٦ لعام ١٩٧٦م والصادر بشأن معايير بناء المدارس ، والعائد من استثمار موارد الصندوق والمساهمات والتبرعات .

بجانب سعر الإنفاق بين عامي ١٩٩٠م ، ١٩٩٩م ، وارتفاع التكاليف بالإضافة إلى منخيرات حركة المال العالمية .

بينما تحدد الإحصاءات الواردة ضمن مشروع مبارك القومي (١٩٩٥م) ^(٧١: ١٥) وتلك الصادرة عن الإدارة العامة للموازنة بوزارة التربية والتعليم (١٩٩٨م) ^(١٢) بعض ملامح التمويل الحكومي للتعليم العام في مصر على النحو التالي :

- **التعليم الأساسي :** حيث بلغت جملة النفقات الجارية - باب أول وباب ثاني - لمرحلة التعليم الأساسي ٦٧٧,٤ مليون جنيهاً عام ١٩٩٣٢/٩٢م بنسبة ٧٥,٥% من النفقات الجارية ، وارتفعت إلى ١٠١٣,٦ مليون جنيهاً عام ١٩٩٨/٩٧م بزيادة قدرها ٥٠% تقريباً وبنسبة ٧٧,٢% من النفقات الجارية .
- **التعليم الثانوي العام :** فقد بلغت جملة النفقات الجارية - باب أول وباب ثاني - لمرحلة التعليم الثانوي العام ١٧,٢ مليون جنيهاً عام ١٩٩٣/٩٢م ، ارتفعت إلى ٩٦,٢ مليون جنيهاً عام ١٩٩٨/٩٧م ، كما زادت نفقات الباب الثالث من ٦,١ مليون جنيهاً عام ١٩٩٣/٩٢م إلى ٩ مليون جنيهاً عام ١٩٩٨/٩٧م .
- **التعليم الثانوي الفني بتوعيته :** حيث زادت نفقات التعليم الثانوي الفني خلال البابين الأول والثاني من ١٤٨,٩ مليون جنيهاً عام ١٩٩٣/٩٢م إلى ٢٠٣,٦ مليون جنيهاً عام ١٩٩٨/٩٧م ، كما زادت النفقات الاستثمارية الموجهة للتعليم الثانوي الفني من ٢٧,٣ مليون جنيهاً عام ١٩٩٣/٩٢م إلى ٧٣,٢ مليون جنيهاً عام ١٩٩٨/٩٧م ، وهي زيادة ضخمة تتناسب وزيادة . معدل الاستيعاب بالتعليم الفني مقارنة بالتفاصيل النسبي للطلاب بالتعليم الثانوي العام .

ولعل الجدولين التاليين يوضحان مدى تضخم الاعتمادات المخصصة لقطاع التعليم ومفردات ميزانية للتعليم قبل الجامعي وفقاً لأبوابها الأربعة المعتمدة .

جدول (١)

ليبيان الاعتمادات المخصصة لقطاع التعليم خلال عقد التسعينيات (١٩٩٠:١٩٩٦)

السنة	الاعتمادات المخصصة لقطاع التعليم	السنة	الاعتمادات المخصصة لقطاع التعليم
١٩٩١/٩٠	٣,٥٩٢,٧٢٨,٨٤١	١٩٩٧/٩٦	١٢,١٠٧,٠٨٠,٨٦٠
١٩٩٢/٩١	٤,٦٥٥,٨٤٤,٢٧٠	١٩٩٨/٩٧	١٣,٣٠٤,٩٦٤,٣٣٠
١٩٩٣/٩٢	٥,٩٤٩,٧٣٨,١٣٤	١٩٩٩/٩٨	١٤,٦٧٧,٨٦٥,٣٣٠
١٩٩٤/٩٣	٧,٢٦٢,٧٦٧,٢٥٩	٢٠٠٠/٩٩	١٦,١٨٦,٥٣٥,٤٠٠
١٩٩٥/٩٤	٨,٨٠٧,٨٣٠,٢٦٠	٢٠٠١/٢٠٠٠	١٨,٢٤٣,٠٧٥,٤٠٠
١٩٩٦/٩٥	١٠,٥٣٥,٧٩٧,٥٦٠	٢٠٠٢/٢٠٠١	٢٠,٧٢٨,٢٢٦,٦٥٠

وعلى الرغم من الزيادة المطردة في ميزانيات التعليم كما هو واضح في الجدول السابق إلا أن هذه الزيادة نتجة في معظمها إلى المرتبات والأجور ، وليس لتحسين العملية التعليمية ، حيث تلتهم الأجور والمرتبات ما يقرب من ٨٥% من الإنفاق الجاري على التعليم والذي يشتمل على البابين الأول والثاني من ميزانية التعليم . والجدول التالي يوضح على سبيل المثال مفردات ميزانية التعليم قبل الجامعي في السنوات من ١٩٩١/٩٠ وحتى ١٩٩٦/٩٥ م .

جدول (٢)

ليبيان مفردات ميزانية التعليم قبل الجامعي من عام ١٩٩١/٩٠ - ١٩٩٦/٩٥ (١٩٩٠:١٩٩٦)

السنة	الباب الأول	الباب الثاني	الباب الثالث	الباب الرابع	الجملة
٩١/٩٠	١,٨١٢,٨٥٩,٠٠٠	٣٧٩٤٣٧,٠٠٠	١٧٢٩١,٠٠٠	٢١٨٠٩١,٠٠٠	٢,٢٩٦,٠١٢,٨١٠
٩٢/٩١	٢,١١٢,٠١١,٠٠٠	٣٩٢٨٥,٠٠٠	٢١١٩٣,٠٠٠	١٢٨٧٨,٠٠٠	٢,٧٢٩,٦٦٩,٠٠٠
٩٣/٩٢	٢,٥٥٢,٨٠٦,٠٠٠	٥٠٣٢٣٥٨,٠٠٠	٥٦٩٩٣,٠٠٠	١٨٢٧٦٣٤,٠٠٠	٣,٦١٤,١٠٢,٤٣٤
٩٤/٩٣	٣,١٤٦,٩٢٧,٠٠٠	٧٥٢٩٩٤,٠٠٠	٦١٠٧٨١,٠٠٠	١٨٥٢١٥٩,٠٠٠	٤,٥١٢,٦٠٠,١٥٩
٩٥/٩٤	٣,٠٨٣,٦٤٦,٠٠٠	٩٦٤٥٣٤,٠٠٠	٨١٢٩٣٨,٠٠٠	١٨٤٧٩٦,٠٠٠	٥,٦١٠,٩٨٠,٩٦٠
٩٦/٩٥	٤,٧٩٢,٤٣٨,٠٠٠	١,٠٠٧,٧٦٥,٠٠٠	١٥٢٤٩٤,٠٠٠	٧٥٠٥٤١,٠٤٦	٦,٧٧٣,١١٢,٤٦٠

من استعراض الجدول السابق ، يتضح أن البابين الأول والثاني وهما يعرفان بالإنفاق الجاري يلتهمان معظم ميزانية التعليم ، وبالتالي فإن الأمر يحتاج إلى السير في اتجاهين : الأول يتعلق بترشيد الإنفاق التعليمي بعامه ، وفي هذين البابين بخاصة ، والثاني يتعلق بالبحث عن أساليب أو صيغ جديدة تقع خارج النطاق الحكومي لتدعيم ميزانية التعليم .

(ب) التمويل الخاص .. وتبدو أهم صور التمويل الخاص للتعليم العام بجمهورية مصر العربية كما حدها كل من أحمد حجي (١٩٩٢م) (٢: ٣٣-٣٥) وصلاح المتبولي (١٩٩٥) (٣٣: ١٥) في : المصروفات التي تحصل من التلاميذ - وغالباً ما يتم ذلك في مراحل التعليم بعد الإلزامي - حيث تفرض الحكومة مصروفات على تعليم التلاميذ في المدارس العامة تغطي كل كلفتهم أو جزءاً منها ، وتلجأ إلى حث القادرين من رجال الأعمال والهيئات على التبرع للتعليم بتقديم الأموال أو الأجهزة والمعدات أو إقامة الأبنية التعليمية أو التبرع بالأرض ويسمى هذا أحياناً بالجهود الذاتية .

وعلى الرغم مما للإحصاءات الصادرة عن الصندوق الاجتماعي للتنمية والإدارة العامة للموازنة بوزارة التربية والتعليم ، وتلك الواردة ضمن مشروع مبارك القومي ، من مؤشرات كمية للتمويل الحكومي للتعليم ، ومع ما حددته الدراسات السابقة - وبخاصة دراستي حجي والمتبولي - من صور للتمويل الخاص للتعليم العام بجمهورية مصر العربية - فإن الدراسة الحالية ترى أنه حينما يكون النظر إلى نصيب الطالب من الإنفاق التعليمي تكون النتيجة متواضعة ، ولعل ما يؤكد ذلك أن استقراء النفقات الجارية في قطاع التعليم العام يشير إلى أن بند رواتب العاملين في هذا القطاع قد احتل نسبة ٨٥% من الباب الأول عام ١٩٩٨/٩٧م وبند طباعة الكتب استأثر بـ ٩٠% من الباب الثاني للتمويل الحكومي ؛ مما يبرهن على أن استمرار تزايد التمويل والإنفاق الحكومي على التعليم مرجعه : زيادة مرتبات المعلمين والمعاونين والمستخدمين ومكافآتهم مع تزايد أعدادهم باستمرار تزايد أعداد التلاميذ وما صاحب ذلك من ارتفاع كثافة الفصول - تراوحت في التعليم الأساسي بين ٤٢-٥٠ تلميذاً - ، وتعدد الفترات في معظم المدارس الحكومية ، هذا في ظل تضاعف معدل الأسعار بسبب التضخم .

٢ - المصادر الخارجية . وسوف تركز الدراسة الحالية في تناولها المصادر الخارجية لتمويل التعليم في مصر على التحليل الموجز للأزمات المصاحبة لهذا المصدر التمويلي والمترتبة عليه والتي انعكست بدورها على التعليم ؛ فكانت معظم الأزمات التي انتابت المنظومة

التعليمية . وذلك لأهمية هذا التحليل في تحديد بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي - البعد الثاني للمحور الأول من محوري الإطار النظري للدراسة الحالية - ، بجانب صعوبة تحديد المبالغ الإجمالية للتمويل الخارجي لقطاع التعليم المصري ^(١) . وذلك لافتقار خطط التنمية ذاتها للتحديد الدقيق لحجم القروض والمعونات الأجنبية الموجهة لهذا القطاع الحيوي ، حيث لا توجد جهة رسمية محددة لديها القيمة الإجمالية لتلك القروض والمعونات ، كما أن نسبة - ليست بالقليلة - من بعض القروض والمعونات لا يتم استخدامها خلال الفترة الزمنية المحددة لها ؛ ومن ثم ترد إلى الجهة المانحة أو يعاد استخدامها بعد الدخول في اتفاقيات جديدة عقب موافقة الجهات المانحة ، هذا بالإضافة إلى امتناع بعض الجهات الحكومية المصرية أو الهيئات الأجنبية المنوطة بعمليّة القروض والمعونات عن إعطاء البيانات الدقيقة بحجة سرّيتها . هذا وعلى من أبرز المؤسسات الأجنبية المانحة لتلك القروض والمعونات لقطاع التعليم المصري :

(١) البنك الدولي : فرضت المشكلات الهيكلية والوظيفية ^(٢) التي انتابت الاقتصاد المصري خلال الثمانينيات ، تطبيق الحكومة المصرية لبرنامج البنك الدولي . حيث يعد البنك الدولي أحد المنظمات الدولية ^(٣) الذي يعتمد أسلوب العمل فيه على أساس تشخيص الأسباب الأساسية للمشكلة بواسطة خبرائه الذين يعملون ميدانياً خلال بعثات ممتدة ، ويقدمون مقترحات محددة للبنك والحكومة المصرية مثلاً لمناقشتها والمصادقة عليها

^(٤) لم تشر إحصائيات القروض والمعونات التي أتيت للباحث حتى عام ٢٠٠٠م - من خلال تقارير التنمية البشرية الصادرة عن معهد التخطيط القومي حتى عام ٢٠٠١/٢٠٠٢م - إلى وجود معونات وقروض عربية موجهة إلى قطاع التعليم المصري - باستثناء تبرع بعض الدول العربية ببناء عدد من المدارس عقب أحداث زلزال عام ١٩٩٢م - مع أن التنبؤ بالتعليم المصري والحد من أزمته يعود بالفتح على الدول العربية في صورة عمالة مدربة وخبرة فنية متخصصة تستعين بها معظم الدول العربية في كافة المجالات .

^(٥) تبدو أهم المشكلات الهيكلية والوظيفية التي انتابت الاقتصاد المصري خلال الثمانينيات من القرن المنصرم في: عجز مالي مستمر بلغ أكثر من ١٥% . ومديونية قومية بنسبة تقرب من ٢١% من إجمالي الناتج القومي ، ومعدل تضخم بلغ ٢٣% ، وعجز مزمّن في الميزان التجاري ومعدل البطالة وصل إلى ٢١% فضلاً عن معدلات إدخار منخفضة . وذلك بناءً على التقارير الصادرة عن وزارة الاقتصاد في مصر عام ١٩٩٨م .

^(٦) تضم المنظمات الدولية كلا من : البنك الدولي ، وكالات الأمم المتحدة وأهمها : البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ومنظمة العمل الدولية ومنظمة الأمم المتحدة للتنمية الصناعية . ويقوم البنك الدولي بدور "يادي والمنسق فيما بين هذه المنظمات . بينما تشمل المنظمات الإقليمية كل من : الاتحاد الأوروبي ، الصندوق الكويتي ، والصندوق العربي ، وصندوق أبو ظبي الإنمائي ، وبنك التنمية الإفريقي .

رسمياً فيما بعد ، وقد تم توقيع اتفاق يحدد مسؤوليات كل طرف والالتزامات التي تقع على عاتقه وتقسيم العمل بينهما ، كما يدخل البنك الدولي في مفاوضات إضافية فيما يتعلق بالقروض أو المنح أو بكل منهما ، فيقدم التمويل للحكومة المصرية مباشرة ، بينما تسند عملية تنفيذ الخطط المتفق عليها إلى إحدى وكالات البنك الدولي .

ويقوم البنك الدولي منذ أكثر من خمسة وثلاثين عاماً بتزويد حكومات الدول النامية - ومن بينها مصر - بالقروض والدعم المالي والفني من أجل ارتقاء التعليم بهذه الدول . هذا وينفذ البنك برامجه التمويلية من خلال مؤسسة التمويل الدولية - إحدى مؤسسات البنك الدولي - وذلك في إطار مفهوم تنويع الموارد التمويلية للتعليم ؛ حيث تنهض هذه المؤسسة بدعم التعليم والتدريب في البلدان النامية ، ولعل أبرز إسهامات البنك الدولي في تمويل التعليم المصري : مشروع تطوير التعليم الابتدائي في الفترة من ١٩٩٦/١٢/٢٤م وحتى ٢٠٠٠/١٢/٣١م . وبمبلغ ٧٥ مليون دولار ^(١٥٤) ، ومشروع تطوير التعليم الثانوي خلال الفترة من ١٩٩٩/٤/١٥م وحتى ٢٠٠٦/٦/٣٠م وبمبلغ ٥٠ مليون دولار ^(١٥٥) .

وهكذا وضع البنك الدولي برنامجاً للنهوض بالتعليم (١٩٩٨م) ^(١٥٣: ١٧-٢٢) متضمناً خطة لتحسين نوعية وأداء التلاميذ ، هدفها النهائي هو إنقاص حالات الرسوب والتسرب ؛ لذا استهدفت هذه الخطة الحد من تبديد الموارد بإنقاص حجم الفصول ؛ ومنع نظام الفترتين ببناء المزيد من المدارس ، وتقديم الدعم للتلاميذ الذين لديهم صعوبات متوسطة في التعلم ؛ وذلك بتكريب مجموعة من المعلمين المتخصصين في تعليم هذه الفئة ، بجانب تحسين نوعية التعلم والتعليم بجعله مطابقاً لاحتياجات التلاميذ ، وتطبيق أنظمة ضمان الجودة من جانب المعلمين ذوي الخبرة؛ وذلك بوضع معايير للترقية على أساس الكفاءة ، وتحسين نوعية برامج التدريب قبل الخدمة بالتركيز على مدخلات العملية التعليمية ، وربط مخرجاتها بمتطلبات سوق العمل ، بالإضافة إلى تحسين كفاءة النظام التعليمي بتحسين إدارته وتقرير فاعليته وكفاءته وتحقيق هذه الأهداف مجتمعة يضمن إنقاص حالات الرسوب والتسرب .

ورغم إجرائية أسلوب العمل الذي ينتجه البنك الدولي لتنفيذ برامجه التمويلية ، وإمكانية تفصيل خطته حيال تحسين نوعية ومستوى أداء التلاميذ في مدارسهم . إلا أن هيمنة البنك الدولي على منظومة التعليم سبقت تمويله لها ؛ حيث كان تمويله مشروطاً ومقيداً لكثير من التوجهات التنموية ، وبأهداف مباشرة وأخرى غير مباشرة .

ويؤكد ذلك سمير إسحاق وحسين الجمال (٢٠٠٠م) (٢٨: ٥٧٨) بقوله " غالباً ما يرتبط التمويل التعليمي بتمويل الغذاء والسلاح والصحة وفق الكثير من الشروط والتي قد تصل إلى حد المحتوى والمضمون التعليمي والأهداف بعيدة المدى لصالح المنظمة الممولة للتعليم " . ولعل ذلك هو ما ترتب عليه العديد من المشكلات نتيجة إفراغ التعليم من محتواه وقصور الخبرات والمعلومات التي تساعد في التوجه لسوق العمل ، بجانب تنكس اتجاهات الرأي العام نحو المنظومة التعليمية وحتمية إصلاحها لتجابه التحديات القائمة والمتوقعة .

لقد وضع البنك الدولي (١٩٩١م) (١٥٧: ٢-١) شروطاً لتمويله التعليم المصري من بينها بيع الدولة للمؤسسات العامة - التي تمتلكها الحكومة - للقطاع الخاص بغض النظر عن الجنسية التي تمتلكها المؤسسة ، مع تحرير التجارة الخارجية من كافة القيود وتقليل المديونية القومية ، وتقليل العجز من خلال إلغاء بعض مجالات الدعم الحكومي للسلع والخدمات الرئيسة لأكبر قطاع من السكان ، هذا بجانب ضرورة تثبيت الأسعار لاستعادة التوازن على مستوى الاقتصاديات الكلية .

وفي سبيل حث البنك الدولي للمجتمع المصري على الاستمرارية في تنفيذ شروطه المماثلة انتهج الكثير من الأساليب منها :

- تأكيد مجلة مراقب الأعمال الدولية (١٩٩٨م) (١١٠) على وصف صندوق النقد الدولي لبرنامج الإصلاح الاقتصادي المصري بأنه إنجاز لا تتأخره إنجازات أخرى ونموذج يحتذى به . بينما يؤكد واقع الاقتصاد المصري بُعد هذا الوصف عن الحقيقة وبخاصة في ظل هيمنة الكثير من المشكلات كالبطالة وبعد التعليم عن متطلبات سوق العمل وتنكس الكفاءة التعليمية وتزايد معدلات الفقر والامية .

- تضمين مجلة الاقتصاد المصري (١٩٩٨م) (١١١) لبيانات وإحصاءات توضح بأن مصر تعد من أول خمسة أسواق ناشئة من حيث مؤشر النمو الصناعي والمعدلات المنخفضة للتضخم وتغطية التبادل الخارجي للواردات ، مما يؤكد أن جهود الخصخصة التي أدخلت تدريجياً كانت ناجحة .

- توضيح غرفة التجارة الأمريكية (١٩٩٩م) (٩٨) بأن زيادة حجم الاستثمار المباشر الخارجي والداخلي كان نتيجة طبيعية لتشجيع الاستثمار وللخصخصة وتوفير الحوافز المالية .

ومع ارتباط برنامج البنك الدولي للنهوض بالتعليم المصري ارتباطاً وثيقاً بالكثير مما يعانيه هذا التعليم من أزمات ، ومع تنوع أساليب البنك الدولي لدعم استمرارية المجتمع المصري

في تنفيذ سياسته ، ورغم تأكيد البنك الدولي على أن مصر من بين أول أربعة أسواق ناشئة من حيث معدل الخصخصة وأن ذلك قد ساهم وبجراح في توفير ٥١٩ ألف فرصة عمل جديدة وبالتالي انخفاض معدلات البطالة . إلا أن دراسة سمير إسحاق وحسين الجمال (٢٠٠٠م) (٢٨: ٥٨٥-٥٩١) تؤكد على " أن المؤشرات الاجتماعية المرتبطة بالتعليم والفقر والرفاهية الاجتماعية وقضايا النوع الاجتماعي والصحة مؤشرات واقعية ؛ حيث تشير مؤشرات الفقر إلى أن متوسط نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي أقل من ١٢٠٠ دولار أمريكي وأن ٢٣% من السكان تتدرج تحت أقل معدلات خط الفقر - ٢٠٠ دولار للفرد - وأن ٧% من السكان يعيشون في فقر مدقع ، أي أن ٣٠% من المصريين لا يحقق التعليم لهم الوفاء بمطالب الحياة أو مجابهة مشكلة البطالة . كما أن عوائد التعليم بين الفقراء قد جاءت سلبية وذلك بوجود تفاوت في معدلات الأمية بين الرجال والنساء ، وتزايد معدلات البطالة ٢١% من بينهم ٨٥% من الخريجين الجدد وفي العشرينات من العمر " . وهذه المؤشرات الواقعية تتنافى تماماً مع تقارير البنك الدولي وأساليبه لضمان هيمنته على منظومة التعليم المصري .

وقد أكدت تقارير معهد التخطيط القومي (١٩٩٦م) (٧٨) ونتائج دراسة نادر فرجاني (١٩٩٦م) (١١٦) ودراسة أمال العربوي (١٩٩٧م) (٩: ٢٢١-٢٥٠) ودراسة أسعد رشدي (١٩٩٨م) (١١١) ، واقعية ما جاءت به دراسة سمير إسحاق وحسين الجمال من مؤشرات مجتمعية - كمية وكيفية - حيث أكد هذا التقرير وتلك الدراسات على ارتفاع نسبة الفقر بين المصريين ، فعلى الرغم من تأكيد المؤشرات على حصول الفرد على ميزات مادية وبشرية واجتماعية معينة إلا أن مؤشرات قياس الفقر داخل الأمر المصرية والمستوى الأدنى للاستهلاك تؤكد أن الذي حددته تلك المؤشرات هي خطوط الفقر النسبية ، كما أن معضلة الأمية مازالت بخير وتحتل نسبة كبيرة بين المصريين ، بجانب تدني مستويات التعليم نتيجة تزايد معدل الفقر وتدني الخدمات التعليمية وارتفاع نسب العمالة بين الأطفال والتي قدرت بنحو ٢١,٥% في الشريحة العمرية من ٦-١٤ عاماً . ناهيك عما يصاحب ذلك من ارتفاع معدل الاتحراف فيما بينهم ، يضاف لذلك أن قرابة ٢٣% من سكان الريف والمناطق النائية منه لم يذهبوا إلى المدرسة وأن ٨٨% منهم لديه مستوى تعليمي أقل من المتوسط ، كما تبلغ نسبة الأمية بين النساء ٧٦% بالريف وقرابة ٤٥% بالمناطق الحضرية . كل هذا يؤكد تضارب تقارير البنك الدولي ومحاولاته الدائمة لتغيب الوعي والوهم والتضليل الذي يضمن تحقيق المزيد من التخلف .

وكان البنك الدولي (١٩٩١م) (١٥٢: ٢٠٣) قد حدد أهم مبادئ مشروعية العمل مع الحكومة المصرية في : أن يتم العمل من خلال الحكومة المصرية وبموافقة الطرفين على أن يخصص التمويل من خلال عملية قومية للموازنة شريطة تلقي معظم الأموال الأجنبية عبر اتفاقيات ثنائية ومتعددة الأطراف ، ويتم صرف التمويل من خلال وزاراتها ووكالاتها الحكومية أو من خلال وكالات غير حكومية يتم تعيينها لهذا الهدف مع متابعة عملية الصرف من خلال آليات الإدارة والمرافق . بجانب تمكين الدولة الممولة من اقتراح وكالة منفذة يصرف إليها التمويل مع مباشرتها لكافة المشروعات المتفق عليها ، وضرورة البدء بالمشروعات الأكثر أهمية وانتشاراً وبخاصة المرتبطة (بقطاع التعليم) بالإضافة إلى تمكين الجهات الوسيطة - الدولية والقومية والمحلية - المعنية ، من النهوض بالدور المحدد لها في تلقي المساعدة الخاصة بالقطاعات وتخصيص الأموال وصرفها وتنفيذ المشروعات ومتابعة التنفيذ .

وترى الدراسة الحالية - بناءً على مبادئ مشروعية العمل بين البنك الدولي والحكومة المصرية - أن المبادئ السابقة تؤكد الدور المهيمن للبنك الدولي في مجال توفير الأموال ومساندة القطاعات المختلفة لضمان تحقيق أهدافها ، ولعل أبرز ملامح تلك الهيمنة يبدو جلياً في : صياغة البنك الدولي لاستراتيجيات مستدامة لتقديم الخدمات للمجتمعات الفقيرة بحجة مساعدة الفقراء مع إقامة قنوات للاتصال مع كافة فئات المجتمع من خلال الصناديق الاجتماعية الممولة للمشروعات. هذا بجانب إثراء التنمية بالمشاركة بهدف خفض التكلفة وذلك بإقامة علاقات شراكة بين القطاعين العام والخاص في ظل نظام تمويلي يتصف بالغموض والبعد عن الشفافية .

(ب) الصندوق الاجتماعي للتنمية.. تشير التقارير الصادرة عن البنك الدولي (١٩٩٨م) (١٥٣: ٢٦-٣١)

إلى الصندوق الاجتماعي للتنمية بمثابة منظمة شبه مستقلة تسهم في تخفيف المردود السلبي المتوقع لبرنامج الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي على الفقراء والعاطلين ، كان ينظر للصندوق الاجتماعي باعتباره أحد مكونات شبكة الأمان الاجتماعية والتي كان من المقرر لها أن تستمر خمسة أعوام فقط ، ولكن نظراً للنجاح الذي حققه الصندوق فقد استمر عشر سنوات وبدأ - بالفعل - مرحلته الثالثة ٢٠٠١/٢٠٠٥ م . وقد قامت أربع عشرة دولة - منها كندا وفرنسا وألمانيا وإيطاليا واليابان وهولندا والمملكة المتحدة - بتمويل المرحلتين الأولى والثانية للصندوق ، مع تملك الشروط التعاقدية لتلك الشروط المتبعة لدى المنظمات الدولية والإقليمية (فيما عدا) أن الدولة الممولة لديها حرية أكبر في اختيار القطاعات المستهدفة وكذلك الموقع الجغرافي موضع المساهمات الخاصة بها . كما

قدرت الميزانية الأولية للصندوق بحوالى ٦١٣ مليون دولار ، وصلت إلى ٧٤٨ مليون دولار في عام ١٩٩٦م ، ساهم في تمويل الصندوق كل من : البنك الدولي بنسبة ٢٠,١% والاتحاد الأوروبي بنسبة ٣٠,٨% والصناديق العربية بنسبة ١٩,١% والحكومة المصرية والدول الأخرى بنسبة ٣٠% وذلك خلال المرحلة الأولى لبدليته .

وتدعم التقارير الصادرة عن البنك الدولي (٢٠٠١م)^(١٥٦) استمرار تزايد ميزانية الصندوق حتى وصلت عام ٢٠٠١م ٧٧٥ مليون دولار ، خصص البنك الدولي منها ٥٠ مليون دولار لتمويل التعليم ومحو الأمية والتخفيف من حدة الفقر - بتوفير فرص العمل - بجانب مساندة الوزارة في وضع السياسات الخاصة بالتعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي وتوفير الأموال والتسهيلات والمعدات ومتطلبات المساعدة الأخرى ، مع ضرورة الالتزام بشروط القروض والمنح التمويلية ؛ مما يؤكد على أن هذه المنظمة قد تحددت كونها منظمة مؤقتة ، وأصبحت من أكبر المنظمات الدولية الممولة ، بل عدت من بين أكبر خمس وثلاثين منظمة مشابهة - في كل من آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية - نجحت بالفعل في تحقيق أهداف دولية وفقاً لخطط تنمية قومية . نتيجة طبيعية للمساندة المستمرة التي تقدمها الهيئات والكيانات القومية والدولية لها وصار ينظر للصندوق الاجتماعي باعتباره نموذجاً للسعي المتواصل حيال تحقيق الأهداف الخاصة بالإنصاف الاجتماعي في التنمية القومية والوفاء باحتياجات الفئات المهمشة كأولوية تجاه كل من التكيف الهيكلي والنمو الاقتصادي

ومن الناحية التنظيمية . تشير دراسة سمير إسحاق وحسين الجمال (٢٠٠٠م)^(٢٨: ٥٨٧) إلى أن الصندوق الاجتماعي يديره مجلس إدارة يرأسه رئيس الوزراء ، ولجنة تنفيذية وأمين عام وخمسة مديريين عموميين ، ويعتبر هيكل الصندوق بسيطاً نسبياً ، ويتكون من أربعة مستويات ، والصندوق معفى من جميع اللوائح الحكومية الخاصة بقوانين الخدمة المدنية ، والتوريدات والعوائق البيروقراطية ، والأمانة العامة للصندوق مصممة بأسلوب مماثل لمعايير البرنامج الإثماني للأمم المتحدة ، كما يتم تحديد مرتبات العاملين بها على نفس الأساس .

وحال التحديات الأساسية التي واجهت الصندوق الاجتماعي خلال مراحل الأول فقد حددتها إحدى التقارير الصادرة عن البنك الدولي (١٩٩١م)^(١٥٧: ١٧-٢٣) في غموض مهمة وبخلاصة في المرحلة الأولى لعمل الصندوق ، وندره الإحصاءات الموثوق بها وتنافس

الأولويات، بجانب مشكلة توفير طاقم العمل من الكوادر المتخصصة القادرة على اتخاذ المبادرة وتجربة البرامج المبتكرة في ضوء ظروف غير مؤكدة ، هذا بالإضافة إلى التخوف من تعرض الصندوق الاجتماعي لضغوط سياسية قد تجبره على اختيار مشروعات فرعية لا تتواءم مع المعايير المتفق عليها وبالتالي تعرض المشروع للمخاطرة ، واختلاف الأولويات بين الجهات الممولة من جهة والحكومة المصرية من جهة أخرى .

ومن الناحية التشغيلية تشير التقارير الصادرة عن الصندوق الاجتماعي للتنمية (١٩٩٦م)^(١٢٧) إلى أنه تم تقسيم الصندوق الاجتماعي إلى خمسة برامج رئيسة - برنامج تنمية المشروعات ، برنامج الأشغال العامة ، برنامج التشغيل والتدريب التمويلي ، برنامج التنمية المؤسسية وبرنامج تنمية المجتمع - يساندها وحدات مساعدة مركزية ، أما الموارد البشرية والتمويل والائتمان والمنشآت والأنشطة الأخرى ذات الصلة ، فتركز في الأمانة العامة ، كما قامت كل إدارة - من خلال التعاون مع البرامج الأخرى - بصياغة المعايير الخاصة بها وذلك لاستيفاء شروط المتابعة الدقيقة والرقابة والمساءلة.

وبالنسبة لمشروعات عمل الصندوق مع الجهات المانحة فإن التقارير الصادرة عن الصندوق الاجتماعي ذاته (١٩٩٨م)^(١٢٨) تشير إلى أن الحكومة المصرية تتلقى التمويل للقطاعات المتفق عليها وتحدد مسئولية تنفيذ المشروعات للوزارات أو المنظمات، ويتلقى الصندوق الاجتماعي للتنمية والتمويل وفقاً لما نصت عليه الاتفاقيات الثنائية والمتعددة ، ويتم اختيار المشروع وفقاً للمعايير التي تحددها الجهات المانحة ، وبما يتفق مع الخطط القومية كما حددتها الحكومة المصرية ، كما يتم ضمان ملائمة الأهداف من خلال متابعة البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة والجهات المانحة سواء فردية أم جماعية والهيئات الحكومية المراجعة . ويستخدم الصندوق الاجتماعي عدداً من القنوات لتنفيذ المشروعات التي يتم الموافقة عليها وتتضمن هذه القنوات : الوزارات الحكومية والمحليات والبنوك العامة والخاصة والجامعات ومعاهد البحث ، وفي نهاية عام ١٩٩٨م تم تقسيم المخصصات التمويلية بين هذه القنوات جميعاً . كما قام الصندوق الاجتماعي بتوفير قرابة ٦٠٠,٠٠٠ فرصة عمل جديدة دائمة ومؤقتة منذ إنشائه ، ويصل عدد المستفيدين المباشرين وغير المباشرين إلى ٢٦ مليون مستفيد يمثلون جميع محافظات مصر ، وبخاصة الجهات والمناطق المستهدفة .

وفيما يتعلق بدرجة التدخل في إدارة الصندوق يشير التقرير الصادر عن البنك الدولي (٢٠٠١م)^(٢٠١) إلى أنه يتم توزيع المخصصات التمويلية على الحكومة المصرية أو الصندوق الاجتماعي دون تدخل الجهة الممولة في اختيار مشروعات أو برامج بعينها ، على الرغم من أن الجهة الممولة تحدد القطاع والمنطقة الجغرافية والفئة المستهدفة والفئات الفرعية لها ، وقد (تقترح) أو (تعديل) الجهة الممولة الجهات الاستشارية الخاصة بها أو المعدات أو طاقم العمل الذي تستعين به من بلادها ، كما يختلف توقيت هذه التمويلات ؛ فبعض الجهات الممولة توفرها مع بداية السنة المالية أو الميلادية الجديدة وبعض الجهات الأخرى توفرها بشكل ربع سنوي أو شهري أو بعد الانتهاء من مهام المراجعة ، ويتطلب تنفيذ بعض المشروعات متابعة وثيقة من الجهات الممولة أو وكالاتها .

وبينما تشير كل من التقارير الصادرة عن الصندوق الاجتماعي (١٩٩٨م) والبنك الدولي (٢٠٠١م) إلى اعتماد أسلوب العمل خلال الصندوق الاجتماعي في مصر على : التشخيص الميداني للأسباب الرئيسة للمشكلة بواسطة تقنيات ممتدة ، وتقديم التقارير للبنك الدولي والحكومة المصرية لمناقشتها والمصادقة عليها ، ثم تحديد مسؤوليات والتزامات البنك والحكومة لتوفير القروض والمنح المطلوبة ، مع التزام الأمانة العامة للصندوق الاجتماعي بدعم وتقوية آليات الحكومة المصرية في التصميم والتخطيط للسياسات المستقبلية وتأسيس آليات لحماية الفئات المستهدفة والمختارة من الآثار السلبية طويلة المدى والتي يتوقع حدوثها نتيجة الإصلاح الهيكلي. إلا أن استقرار أسلوب عمل الصندوق واستراتيجيته يؤكد حقيقة مؤداها " وجود تضارب بين (الجهات الممولة) (والحكومة المصرية) في : تحديد أولويات التمويل وقطاعاته ، وتوفير طاقم العمل من الكوادر المتخصصة القادرة على اتخاذ المبادرة وتجربة البرامج المبتكرة في ضوء ظروف غير مستقرة بجانب التعرض لضغوط سياسية قد تجبر الصندوق على انتهاج مشروعات فرعية لا تتواءم والمعايير المتفق عليها " .

ولعل ما يدعم الحقيقة السابقة ، لهو حق للجهة الممولة في : تغيير الجهات الاستشارية الخاصة بها وكذا تغيير طاقم العمل الذي تستعين به ، بجانب ما تقوم به من متابعة دقيقة لكثير من المشروعات أو القطاعات المستهدفة بالتمويل مع تمسك الجهة الممولة بحريتها في اختيار توقيت توفير ما تقدمه من منح وقروض للقطاع المستهدف ما يعنى هيمنة الجهات الممولة على توجهات الإنفاق .

المصادر الخارجية لتمويل التعليم في مصر في ظل تطبيق مدخل القطاع - تقييم تحليلي - :

لقد استندت منظومة الدعم التمويلي للتعليم في مصر أخيراً إلى مدخل القطاع بعد الأخذ بنظام المشروع ^(٢٠) وتمويل كل من البنك الدولي والصندوق الاجتماعي للتنمية . وفي هذا الصدد يرى كل من سمير إسحاق وحسين الجمال (٢٠٠٠م) ^(٢٨: ٢٨٧) أن مدخل التمويل القطاعي يختلف من حيث شموليته عن المدخل التمويلي الضيق الذي انتهجه البنك الدولي في هيئته على منظومة التعليم المصرية ؛ حيث يخضع النظام التمويلي للقطاع - للمطبق حالياً في النظام التعليمي المصري - لشروط تعد بمثابة الأسر والمبادئ المحددة لطبيعة العمل في نطاقه وهي : تحديد الصندوق الاجتماعي لاستراتيجيات محددة ضمن خطة عمل متكاملة تضمن تحقيق أهدافه ، والأخذ بالبعد التطبيقي بشكل دائم ومستمر استناداً إلى المساعدات الدولية والمساندات الفنية لرفع كفاءة منظومة التعليم على أن تسهم المنظمات الممولة للتعليم في برنامج إدارة المعونة والمساندات الفنية وفق حدود التفاعل على التركيز على الأسباب الحقيقية للفقر بدلاً من المظاهر المرتبطة به ، هذا بجانب التأكيد على أهمية ارتباط التعليم لملكية الدولة وذلك لضمان التوجيه المباشر والمشروط مع توجيه الأساليب المستخدمة للدعم الموجه نحو سياسات عمليات التمويل وفق أهداف معينة ووفق آليات للمساءلة تستند للوضوح والترابط .

وبينما رأت دراسة حسان محمد حسان (١٩٩٨م) ^(١١: ١٩) ودراسة سمير إسحاق وحسين الجمال (٢٠٠٠م) ^(٢٨: ١٩) أن ثمة موجبات ومبررات وراء تطبيق مصر لمدخل القطاع في تمويل التعليم أهمها : أن هذا المدخل يقدم خدمة تعليمية للسوداء الأعظم من أبناء الشعب وبخاصة الفئات السكانية المستهدفة ، ويساعد - من خلال البرامج التعليمية والاستراتيجيات - على إكساب الكفايات الأدائية التي تتفق ومتطلبات سوق العمل ، ويحقق معيار الكفاءة والكفاية في مدخلات النظام التعليمي ومخرجاته ومن ثم يضمن تحقيق التميز في النوع الاجتماعي ، هذا بجانب ارتباط

^(٢٠) مع بداية الثمانينيات دخل التطعيم ضمن برنامج المساعدات الأمريكية لمصر - في ظل مدخل المشروع - وكان قد سبق ذلك وقوف الجانب الأمريكي على مشكلات التعليم في مصر عام ١٩٧٩م ، وتبعه أول اتفاق لمنحة مشروع التعليم الأساسي في ١٩/٥/١٩٨١م - وهو المشروع الذي مازال مستمراً حتى الآن وبشكل متوعد للتطوير وتدخل في إطاره معظم المساعدات الأمريكية - وتديره وكالة الولايات المتحدة للتنمية الدولية لتطوير التعليم في مصر وتحسين كفاءته من خلال : توفير الفرص التعليمية المتكافئة وتحسين كفاءة إدارة الموارد البشرية والمادية فضلاً عن مساعدة وزارة التربية والتعليم على تنفيذ ما تضمنه قانون إصلاح التعليم الصادر عام ١٩٨٨م .

مدخل القطاع - كمصطلح - بمستوى الدخل وعلاقة ذلك بمستوى التعليم وتوجهاته ، وبحث العلاقة بين التعليم والشرائح المجتمعية التي تأثرت سلباً من جراء تطبيق برامج الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي ، يضاف لذلك ارتباط هذا النظام التمويلي بالأقاليم المستوطنة للفقر والأمية والقضايا المرتبطة بهما ؛ ومن ثم فهو أكثر تحقيقاً للأهداف في المجتمع المصري .

ترى الدراسة الحالية - بناءً على ما انتهت إليه الدراستان السابقتان - أن أهم مبررات الأخذ بمدخل القطاع في تمويل للتعليم المصري هي : مسايرة هذا المدخل لاستراتيجيات تنمية لها السيادة والحرية في انتهاز المسارات المجتمعية وصناعة القرار ؛ ومن ثم فهو يسلب الحكومة المتلقية للأموال من امتياز تغيير أولويات إنفاق المخصصات المالية أو مزجها في الميزانية القومية فلا يسمح بالانحراف وهدر مال التمويل ، هذا في ظل تحقيق مستويات أعلى من الالتزام والمساءلة .

واضطرت مصر إلى تطبيق برنامج البنك الدولي في ظل مدخل القطاع لتمويل التعليم ودفعت لذلك دقاً ؛ إثر ما واجهه التعليم المصري من عقبات كنود نتيجة طبيعية للتغير الدائم في هيكله ووظيفية الاقتصاد القومي لأسباب تضمنها تقرير البنك الدولي (١٩٩١م) ^(١٥٦:٥٤) وتقرير وزارة الاقتصاد (١٩٩٨م) ^(٧٩:٦١) أهمها : وجود عجز مالي بلغ أكثر من ١٥% ومديونية قومية بنسبة ٢١% من إجمالي الناتج القومي ، ومعدل تضخم بلغ ٢٣% ، وعجز مزمن في الميزان التجاري ومعدل بطالة وصل إلى ٢١% - هذا في الوقت الذي يشيد فيه البنك الدولي باقتصاد مصر وتطوره . فهل يعقل هذا ؟! - كما سعت مصر في محاولة تحقيق الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي ، فتم تحويل الكثير من المؤسسات الاقتصادية من كونها وسيلة للإنتاج تمتلكها الدولة إلى نظام تسوده الأعمال والمشروعات الخاصة ، وهو ما تطلب تغييراً جوهرياً في هيكل الاقتصاد ووظيفته وبما فيها من مضمون ممتد واسع النطاق تجاه المجتمع . وهذا بحاجة إلى تنوع مصادر الدعم التمويلي .

ومع ارتباط مصر - في ظل مدخل القطاع لتمويل التعليم - بالبنك الدولي والصندوق الاجتماعي للتنمية وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي والاتحاد الأوروبي بجانب أربعة صناديق عربية ومساهمات أربع عشرة دولة ، فإن الأموال المقدمة لتمويل التعليم من الخارج يجب ألا تلقى مسئولية الحكومة المصرية عن التعليم ؛ ودورها تجاهه ، لأن هناك خطراً محتملاً يتمثل في انتشار مرض الاعتماد على الأموال أي أن البرامج تتوقف بمجرد توقف المساعدات.

وحيل ذلك يشير التقرير الصادر عن معهد التخطيط القومي (٢٠٠٠م) (٢٩: ٢) - وتناولته بالتحليل دراسة سمير إسحاق وحسين الجمال (٢٠٠٠م) (٢٨: ٥٩١-٥٩٣) - إلى ضرورة إقامة آليات للإسهامات المحلية عن طريق المستفيدين ، أو تأسيس نوع من الملكية المشتركة من خلال أصحاب المصالح الذين لهم صلة بهذا الموضوع ؛ حيث أن بناء القدرة المؤسسية تعد أدوات للظروف والموارد المحلية ؛ وعند البدء في البرامج - عن طريق مدخل القطاع - يجب أن تضع الحكومة المصرية صفات المناخ القومي وأولوياته ودرجة حساسيته ، كما يجب أن تستخدم الإمكانات المحلية المماثلة بدلاً من المساعدة الفنية الأجنبية ، ومن الضرورة أن تتسق التنمية المؤسسية وبناء القدرات مع الأعراف الثقافية المنتشرة والحدود السياسية .

ومع وضوح مبادئ مشروعية عمل الحكومة المصرية - في ظل مدخل القطاع لتمويل التعليم مع كل من البنك الدولي والصندوق الاجتماعي ، فإن دراسة سمير إسحاق وحسين الجمال (٢٠٠٠م) (٢٨: ٥٩٢) وتقرير للتنمية البشرية الصادر عن معهد التخطيط القومي (٢٠٠٢م) (٨٢: ٧) يشير إلى ما يصاحب تطبيق مدخل القطاع التمويلي في مصر من مشكلات أهمها : أن من حق الدول المانحة أن تتدخل في مسارات التعليم وأهدافه وتوجيهاته وسبل الإنفاق عليه ناهيك عما يترتب على ذلك من سوء إدارة الأموال واستغلال القدرة الإدارية المتاحة - وهذا ما فعله البنك الدولي - بجانب انقطاع العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي والتنموي ، والتركيز على التعليم دون علاج المشكلات المصاحبة له كنتيجة طبيعية لفقدان التكامل بين الخدمات ذات الصلة بالتعليم ، بالإضافة إلى أن معالجة مشكلات التعليم تكون على المدى القصير بينما النتيجة المبتغاة تتطلب المدى البعيد ؛ ومن ثم تنقطع الروابط بين التعليم والتنمية الاجتماعية، بل وتأتي التنمية الاجتماعية في مرحلة تالية للأهداف التعليمية والاقتصادية ، وربما يصاحب ذلك زيادة النمو ، إلا أن الفئات الأدنى في المجتمع قد تعاني مزيداً من الفقر والتهيمش مما يؤدي إلى وجود حالة جماعية من عدم الاستقرار الاجتماعي والسياسي ، وهو ما يأتي ضد الأهداف المحددة للتنمية الاقتصادية . كما أن من أهم مشكلات تطبيق مدخل القطاع لتمويل التعليم في مصر أنه يسلب حكومة الدول المتلقية للأموال كثيراً من الاختصاصات والمميزات والصلاحيات في مقابل الدعم المادي مما يزيد من تهيمش دورها وهذا يأتي ضد الأهداف المحددة للتنمية الاقتصادية ، وخاصة في ظل استخدام أساليب غير مشروعة لجمع البيانات والمعلومات والتي من شأنها أن تخلق مساحة للتدخل في السياسة القومية مما يهدد الأمن القومي المصري في ظل الهيمنة الصارمة لأوجه الصرف وإخضاع ذلك لأعلى مستوى من المساعلة والالتزام تجاه الدول

الماتحة ، علماً بأن هذه الدول الماتحة يصعب عليها فهم واستيعاب المناخ القومي والثقافي وأولوياته وفقاً للأعراف الثقافية المنتشرة ، هذا بجانب كون انتشار فرص الاعتماد على الغير في تمويل برامج التعليم يصاحبه ويترتب عليه توقف تلك البرامج بمجرد توقف المنح التمويلية .
فماذا عن المشكلات الأخرى المصاحبة للمصادر الرئيسية لتمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية والمترتبة عليها ؟

(ب) بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية :

من منطلق العرض الموجز السابق للمصادر الرئيسية لتمويل التعليم في مصر ، يتضح أن التعليم - شأن كل نشاط مجتمعي - يحتاج إلى التمويل باعتباره أحد مدخلاته الرئيسية المحققة للتنمية . فإذا كان من المسلم به أن المدخلات البشرية والمادية والتنظيمية والمناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة لها ، هي الجوهر الذي تقوم عليه العملية التعليمية وتحقق كفاءتها ، فإنه بدون التمويل يتعذر إيجاد وتوظيف تلك المدخلات لتحقيق أهداف النظام التعليمي . ومع ذلك فقد أشار تقرير التنمية البشرية الصادر عن معهد التخطيط القومي (٢٠٠٢م) (٨٣: ٧٨) إلى أن زيادة تمويل التعليم لا تضمن بالضرورة كفاءة مخرجاته ؛ فقد يتم الإنفاق غير المتواري في مسارات غير مناسبة وفق مدخلاته . كما أكد التقرير نفسه أنه رغم زيادة الإنفاق على التعليم بنسبة ١٠,٢% من إجمالي الإنفاق الحكومي وبنسبة ٤,٨% عام ١٩٩١/٩٠م إلى ٥,٥% عام ١٩٩٩/٩٨م من إجمالي الناتج المحلي فإن النتائج المرجوة لم تحقق أهدافها ، ويحدد هذا التقرير أسباب ذلك في : الأداء غير المرضي لنظام التعليم في مصر وخاصة في عقد التسعينيات كنتيجة لعوامل اجتماعية واقتصادية عديدة . بجانب انخفاض معدل الإنفاق على الطالب خلال تلك الحقبة الزمنية كنتيجة متوقعة لتشابك العمليات الاقتصادية ونقص الموارد المالية وسوء توزيعها داخل قطاع التعليم ذاته وما صاحب ذلك من عجز في الموارد المخصصة للتعليم مما أثر على الأداء إلى حد الضعف . وكنتيجة لهذا النقص والعجز والقصور لم تستطع وزارة التربية والتعليم توفير المتطلبات الضرورية للعمليات الجارية والأنشطة المصاحبة للبرامج والإصلاح والصيانة ، كما فقدت القدرة على توفير المكافآت للقائمين بالتعليم بجانب نقص النفقات الاستثمارية مما ترتب عليه خلل في الأبنية التعليمية وانهار الكثير منها . هذا ويمكن تحديد ملامح أزمة تمويل منظومة التعليم في مصر وما يصاحبها من

مشكلات من خلال :

١ - الإنفاق في تحقيق التكافؤ في توزيع الموارد المالية :

حيث تضمن تقرير التنمية البشرية الصادر عن معهد التخطيط القومي (٢٠٠٢م) (٨٢:٨١-٩٨) الكثير من جوانب الإنفاق من حيث تحقيق للتكافؤ في الإنفاق التعليمي وإشكالياته وأهمها : التميز لصالح النفقات الجارية على حساب النفقات الاستثمارية ، ولصالح التعليم الثانوي العام والفني بنوعياته على حساب التعليم الابتدائي ، وللحضر على حساب الريف والمناطق النائية منه ، ولصالح الذكور على الإناث والقراء منهم خاصة .

ولعل ما يؤكد تلك الحقيقة ما أشار إليه تقرير التنمية البشرية السابق من انخفاض نوعية التعليم في المحافظات الريفية والصعيد والنائية منها ووجود ارتباط قوى بين معدلات الأمية ونسبة الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري والعجز المالي طويل المدى وما يصاحبها من قصور في توزيع الموارد وعجزها وضعف الأداء . وفي الوقت نفسه لا يوجد ارتباط قوى بين الإنفاق على التعليم ومعدلات الالتحاق بالمدارس ، واتضح ذلك جلياً بين عامي ١٩٩١م ، ١٩٩٧م ؛ فرغم زيادة الإنفاق الحكومي على التعليم بنسبة ٥٥% فإن الالتحاق بالمدارس لم يزد إلا بنسبة ١٨% فقط وهذا يعني ضعف كفاءة الأداء التعليمي . ويدعم هذا ما أشار إليه التعزيز السابق من حاجة مصر إلى ١٩٩٧٤ مدرسة منها ١٦٢٦١ مدرسة بنسبة ٨١,٥% لمواجهة العجز والقصور في معدلات الاستيعاب ، ٣٦٨٦ مدرسة وبنسبة ١٨,٥% لمواجهة الزيادة السكانية . وقد جاءت المدارس اللازمة للتعويض موزعة كالتالي : ٥٤٠٨ مدرسة لمواجهة نظام تعدد الفترات (صباحية ومساوية) ، ١٩٩١ مدرسة لتخفيف ظاهره عكس التلاميذ في الفصول ، و ٥١٨٠ مدرسة لتحل محل المدارس التي لم تعد صالحة ، و ٤٤٨٢ مدرسة للحد من معدلات التسرب .

كما أظهر التقرير السابق للتنمية البشرية العديد من المشكلات المرتبطة بالتحيز للنفقات الجارية على حساب النفقات الاستثمارية أهمها : تضخم الجهاز الإداري وكبر عدد الموظفين البعيدين عن التدريس والذي يلتهم حصة ضخمة من المرتبات والأجور ؛ فوقاً لإحصاءات وزارة التربية والتعليم عام ١٩٩٧/٩٦م لم يكن هناك سوى ٥٦,٢% من العاملين بمدارس التعليم قبل الجامعي يشاركون مباشرة في عملية التدريس ، و ٥,٨% من غير المعلمين ، و ٣٨% يعملون بالوظائف الإدارية . هذا بجانب ازدياد معدل النفقات الجارية على حساب النفقات الاستثمارية ؛ حيث بلغ هذا المعدل ٨٣% في المتوسط مع ارتفاع نسبة العجز في عدد المدارس مما ألجأ الوزارة إلى تطبيق نظام الفترتين والفترات الثلاث وارتفاع كثافة الفصول وغير ذلك من جوانب القصور التي مازالت قائمة وهو ما يتطلب مزيداً من النفقات الرأسمالية ، بالإضافة إلى كون

المرتبات الممنوحة للمعلمين ليست بكافية للاحتفاظ بالأكفاء منهم ولذا لم يتمكن الممتازون منهم بوظيفة التدريس وكانت الهجرة سبيلهم .

٢ - ارتفاع متوسط تكلفة الطالب .

لقد ترك التضخم المالي آثاراً سلبية على النفقات الحكومية الجارية في قطاع التعليم مما كان له انعكاس على الإنفاق الجاري وذلك بزيادة النفقات على كل تلميذ بنسبة ١١٨% ، و ٩٣% على الترتيب بالأسعار الجارية . كما فرضت التغيرات الاقتصادية والعلمية المحلية والعالمية ضرورة التجديد في طرائق التدريس وآلياته وصحب ذلك تزايد الإنفاق الجاري في الإدارة التعليمية ورواتب المعلمين وصيانة الأبنية التعليمية والتجهيزات المصاحبة لها .

وفي هذا الصدد فقد تضمنت إنجازات مبارك في مجال التعليم خلال ثلاث سنوات (١٩٩٥م) (٧٤: ٢٢٨) ارتفاع متوسط تكلفة الطالب في مصر من ١٨٩ جنيهاً إلى ٣٣٤ جنيهاً خلال الفترة من ١٩٩٠م - ١٩٩٥م في التعليم قبل الجامعي أي بزيادة قدرها ٧٧% تقريباً . وتعتبر هذه الزيادة عن حجم الإنفاق الحكومي المقدم لاستيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب ومواجهة الزيادة في أسعار الخدمة التعليمية ، كرد فعل طبيعي لزيادة أعداد العاملين في حقل التعليم . حيث تشير إحصاءات التعليم إلى أن بند الرواتب والأجور يمتص قرابة ٩٠% من ميزانية التعليم في مصر . وتزداد أهمية أخذ تلك النسبة في الاعتبار إذا علم أن نسبة كبيرة من هذه الأعداد من العاملين غير مطلوبة للأداء الفعال والناجح في الحقل التعليمي - كما أشار لذلك التقرير السابق للتنمية البشرية - .

وترى الدراسة الحالية - بناء على استقراء إنجازات مبارك في مجال التعليم خلال ثلاث سنوات وما تضمنه تقرير ٢٠٠٢م للتنمية البشرية أن الزيادة في متوسط تكلفة الطالب ترجع في المقام الأول إلى التحاق نسبة كبيرة من الطلاب بأنماط معينة من التعليم تتكلف أموالاً أكثر مثل الالتحاق بالتعليم الثانوي الفني مقارنة بالتعليم الثانوي العام ، حيث تصل تكلفة الطالب بالمدارس الثانوية الفنية إلى ثلاثة أضعاف تكلفة الطالب بالمدارس الثانوية العامة ، كما أن زيادة أعداد الطلاب في مدارس التربية الخاصة والتي تحتاج لمزيد من الإنفاق تعد من أسباب زيادة متوسط تكلفة الطالب في مصر ، هذا من ناحية . ومن ناحية أخرى فإن تركز الكم الكبير من المعلمين في مدارس المدن والحضر ودون الحاجة إليهم يؤكد الحاجة إلى سياسة تمويل رشيدة تضمن تحقيق الأهداف التعليمية بأقل قدر ممكن من الموارد .

٣ - نقص الموارد التمويلية :

يعد نقص الموارد المالية العامل الرئيسي وراء تراكم هذه التركة من العجز والقصور والتحيز وما صاحب ذلك من ضعف الأداء في قطاع التعليم في عقد التسعينيات . ونقص الموارد وإن كان أمراً تعاني منه مختلف بلدان العالم - كما أشار لذلك Schuller, T. (1995) (١٤٤: ١٣١) خلال إحدى التقارير التي عبرت عن انخفاض تكاليف للتعليم بالمملكة المتحدة إلى مستوى النصف في خمس دول من بين ١٣ دولة صناعية كما أكد التقرير ضرورة البحث عن مصادر جديدة لموارد مالية أكبر لتعويض هذا العجز ، إلا أنه العامل الرئيسي وراء أزمة تمويل التعليم في مصر وتعدد مشكلاته .

وحال ذلك فقد أرجع تقرير متابعة الأداء خلال العام الأول من الخطة الخمسية الثالثة ١٩٩٣/١٩٩٦م^(٨٩) نقص الموارد المخصصة للتعليم في مصر إلى العجز في الموازنة العامة للدولة ؛ حيث بلغ العجز ١٤ مليار جنيه مصري عام ١٩٩٢/٩١م بنسبة ١٨% من حجم الناتج الإجمالي وفقاً لتقرير البنك المركزي عن عام ١٩٩٢/٩١م ، كما بلغ عجز الإيرادات ١٠,٤ مليار بنسبة ٧,٨% من الناتج المحلي الإجمالي عام ١٩٩٣/٩٢م ولهذا لجأت الدولة إلى القروض الداخلية والخارجية . وقد ترتب على ذلك زيادة عرض النقود وزيادة القوة الشرائية دون أن يقابلها إنتاج حقيقي . كما فسرت دراسة ميراندا زغلول (١٩٩٥م)^(٨٥: ١٢٣-١٢٥) عجز الموازنة العامة للدولة بأنه الفجوة الواقعة بين الإيرادات المتوقعة والنفقات المالية خلال عام ، ويأخذ شكلين : أحدهما أن يكون العجز ناتجاً عن ضعف الجهاز الإنتاجي للدولة وعدم قدرة الإيرادات العامة على ملاحقة هذا التزايد في النفقات العامة للدولة - وهذا ما يحدث في العالم الثالث - ، والثاني أن يكون العجز نتيجة اتباع إحدى السياسات الاقتصادية التي تخلق هذا العجز في الموازنة العامة - وهذا ما يحدث في الولايات المتحدة ودول أوروبا - . ومن المؤكد أن الدول تواجه العجز في الموازنة العامة إما بتقليل الإنفاق أو بزيادة الإيرادات عن طريق حقها في الضرائب ، أو بالاثنتين معاً .

وترى الدراسة الحالية - بناءً على ما انتهت إليه الدراسة السابقة وأشار إليه التقرير الأسبق لمتابعة الأداء - أن نقص الموارد المخصصة للتعليم في مصر - كدولة دفعت دفعاً للاعتماد على التمويل والمنح الخارجية - قد حدث نتيجة توقف بعض المعونات المالية أو إلغاء بعض القروض المالية التي أدخلت في حساب موازنة التعليم ، لظروف تواجه الدول المقرضة ، كما حدث العجز نتيجة لتوجيه نسبة كبيرة من موازنة التعليم لصالح

قطاع تعليمي معين ، متلما حدث مع زلزال أكتوبر ١٩٩٢م حيث كانت الحاجة ملحة لبناء عدد كبير من المدارس التي تصدعت بسبب الزلزال . ومع العجز في الموازنة العامة للدولة ، تتجه الدولة نحو خفض الإنفاق على التعليم لتقليل الفجوة بين الإيرادات والنفقات المالية .

٤ - قصور الإنفاق التعليمي دون تحقيق النتائج المرجوة منه :

حيث أكدت دراسة محمد نوفل (١٩٩٥م) ^(١٧: ١٠٧) وتقارير التنمية البشرية الصادرة عن معهد التخطيط القومي منذ عام ١٩٩٤م وحتى عام ١٩٩٩م ^(١١) ، والإحصاءات الصادرة عن الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي بوزارة التربية والتعليم خلال العامين ٢٠٠٠/٩٩م ، ٢٠٠١/٢٠٠٠م ^(١١: ٥١ ، ١٣٢ - ١٤٧) أكدت ذلك وأرجعته إلى القصور في معايير الجودة التعليمية الشاملة ومواكبة التعليم لمتغيرات العصر ومن ثم بعد المخرجات التعليمية عن متطلبات سوق العمل ، بجانب الافتقار للبعد التطبيقي للنظرية التعليمية وتدني مستويات الإشراف والمتابعة وضعف مستويات الضبط والتوجيه والإرشاد والبعد عن المرونة للحفاظ على مخططات الدعم المالية وفق الصوابط الحاكمة لمسارات الدعم . بالإضافة إلى القصور في عدالة توزيع الدعم وما يصاحبه من مشكلات أهمها : التحيز لنمط معين من التعليم على حساب نمط آخر وحاجة أنظمة الإنفاق التعليمي إلى كفاءة الترشيح لتحقيق التكافؤ التمويلي - ولو جزئياً - ، والتحيز للحضر على حساب الريف والمناطق النائية ، ولتحيز للنفقات الجارية على حساب النفقات الاستثمارية والتحيز الدائم في عمليات الدعم لمدارس الذكور على مدارس الإناث ، ناهيك عما صاحب ذلك من توجيه غير سليم للتمويل التعليمي على كفاءة الخدمات التعليمية مع ارتفاع تكاليفها ، وقصور واضح في إجراءات تحسين الإنفاق التعليمي وترشيده ، وسوء التخطيط لنوعية التعليم وجودته .

وترى الدراسة الحالية - بناءً على ما أكدته التقارير السابقة - أن القصور الذي يفتاب الإنفاق على التعليم قبل الجامعي في مصر ويحد من تحقيق الأهداف المرجوة منه ، ربما يرجع - بجانب الأسباب التي أكدت عليها الدراسة والتقارير السابقة - إلى : هيمنة التمويل الأجنبي على توجهات الإنفاق وفق الشروط المصاحبة والمفروضة لأي تمويل أجنبي ، بجانب بعد المنظمات الأهلية والخاصة عن الدعم التمويلي للتعليم ، والاقتقاد لمشروع قومي لتمويل التعليم المصري يقوم على تنويع هيكل الموارد الممولة للتعليم .

٥ - حجة النظام التعليمي لترشيد الإنفاق :

فقد رأت دراسة Douglas, P. (1995) (١٠٩: ١٠٣) ودراسة نهائي محمود (١٩٩٦م) (٨: ٢) ودراسة Pahler. & J. Goseph (1997) (١٣٦: ١٤٠) ودراسة عبده شطا (١٩٩٨م) (٤١: ٣٤) - مجتمعة - أن التأثير في النفقات بالحد منها هو الحل المناسب لترشيد شريطة عدم تأثر النظام التعليمي سلباً على المستوى الكيفي ، حيث يختلف التعليم عن الوحدات الإنتاجية الهادفة للربح من حيث النفقات الحكومية وذلك في كون التعليم يبدأ أولاً بتحديد النفقات المطلوبة ثم البحث عن مصادر تمويل هذه النفقات أما الوحدات الهادفة للربح فإنها تحدد الإيرادات المتوقعة ثم تحدد النفقات اللازمة ، وتؤكد تلك الدراسات على أن ما يتميز به للتعليم - كمؤسسة حكومية - من المنظور المالي تعد بمثابة معوقات لتمويله حيث : يقوم للتعليم خدمة عامة لكافة أفراد المجتمع وتغطي الحكومة تكلفة منتجاته دون محاولة زيادة الإيرادات عن النفقات ، كما تنهض بإدارة التعليم إدارة متخصصة مسؤولة عن تقديم خدماته بأداء فعال ودون إسراف أو تقتير ، ويتم التعليم في إطار عدم وجود سوق تنافسية حيث يحصل على إيراداته من الحكومة بجانب الرسوم الدراسية والموارد التطوعية - إن وجدت - ومن ثم فلا توجد جهات أخرى تنافس المؤسسة التعليمية الحكومية إلا من مؤسسات خيرية أو خاصة تكمل العمل ولا تنافس معها ، ويفتقد التعليم لبعض الإجراءات التي تحفز الجهاز الإداري والعاملين لتجويد الأداء وترشيد الإنفاق حيث : يتم تعيينهم من قبل الحكومة ولا تخضع رواتبهم لمستوى الأداء في العمل كما أن ممارساتهم الإدارية والفنية لا تخضع إلا للقرارات والتعليمات المنظمة من قبل السلطات التعليمية العليا بجانب القوانين واللوائح المنظمة للهيئات والمؤسسات الحكومية والتعليمات المالية التي تتخذها ، ويضاف إلى ذلك أن المؤسسات التعليمية مؤسسات حكومية محدودة الموارد ولها أهداف عامة يستفيد منها كافة فئات المجتمع ، لذا كان ضرورة استمرار إشراف ورقابة الحكومة على تمويلها والإنفاق عليها ضرورة اقتصادية وتعليمية .

وترى الدراسة الحالية - بناءً على ما أشارت إليه الدراسات السابقة حيال حاجة النظام التعليمي إلى ضرورة ترشيد الإنفاق - أن محدودية المخصصات المالية المتاحة للتعليم مقارنة بالاحتياجات تعتبر عائقاً أمام نمو الكثير من أنشطته ، ولعل هذا يفرض مسؤولية السعي نحو ضرورة التوظيف الأنسب للموارد المتاحة ، وذلك من خلال التأثير على مدخلات التعليم ومخرجاته وتحقيق أعلى إنتاجية ، بتخفيض نفقات كافة عناصر مدخلاته ، وبعبارة أخرى ترشيد الإنفاق وحسن توظيف عناصر الإنفاق والقضاء على أوجه الإسراف والضياع والبعد عن التقتير وذلك من خلال قرارات رشيدة من قبل الحكومة والوزارة للمسئولة والعاملين في حقل التعليم .

عود على بدء . من منطلق العرض التحليلي الموجز لأبرز مصادر تمويل التعليم قبل الجامعي في مصر وأهم مشكلاته . أمكن للدراسة الحالية الوقوف على حقيقة مؤداها " أن ملامح أزمة المنظومة الحالية للتعليم في مصر تعد صدى لأزمة تمويلية " وتدعم دراسة فريد راغب وزميلاه (٢٠٠٢م) (٥١: ٢١-٢٢) هذه الحقيقة حين تشير إلى أن : نسبة الأمية ما زالت تفوق ٥٠% من عدد سكان مصر ، ولا زال التعليم الحالي ذو اتجاه واحد - من المعلم إلى الطالب - فحسب وما زال الانفصال بين التعليم وسوق العمل قائماً ؛ بسبب اهتمام التعليم الحالي بالكم دون الجودة وتركيزه على المعارف دون المهارات ، واختياره للتخصصات على أساس الجدارات الفكرية للطلاب حيث مكتب التنسيق ومجموع الدرجات ، كل هذا في ظل عدم وجود معايير لمقارنة وقياس مستوى الأداء الفعلي للمعلم ؛ فلا تلقى المخرجات التعليمية والنواتج التربوية الطلب الفعال في سوق العمل بالدرجة المطلوبة ناهيك عما صاحب ذلك من تزايد لمعدلات البطالة المرتفعة . وتضيف دراسة أخرى لفريد راغب (٢٠٠٢م) (٥٠: ٤٦-٤٥) - لما سبق - ارتفاع تكلفة التعليم "Rising Educational Cost" في جميع مراحل مع مصاحبة ذلك لانخفاض العائد من الاستثمار التعليمي ، فالظاهر أن التعليم مجاني والواقع أنه ذو تكاليف متزايدة ، بجانب هيمنة الانفصال الرأسي بين مراحل التعليم المختلفة وعلى نطاق برامج وأنشطة كل مرحلة ، حيث يتم الانتقال المفاجئ من مرحلة لأخرى كما بين مرحلة التطعيم الثانوي ومرحلة التعليم الجامعي ، ومن مقرر لآخر كما يتمثل في الرياضيات من مرحلة لأخرى ، هذا بجانب الانفصال الواضح بين نوع من المدارس ونوع آخر حيث المدارس حسب جنسياتها (فرنسية ألمانية إنجليزية إيطالية) خاصة في ظل وجود قرابة ٥٥ نوعاً من المدارس الأجنبية في مصر دون تخطيط أو رقابة .

ولعل الملامح السابقة لأزمة المنظومة التعليمية في مصر - كما اشارت دراسنا : فريد راغب (٢٠٠١م) (٤٩: ٢٤-٢٥) ، (٢٠٠٢م) (٥٠: ١٦) - صدى لندرة الموارد المالية في التعليم مقارنة بالطلب على تلك الموارد "Scarcity Of Resources" والتخصيص الخاطئ لميزانية التعليم بالتركيز على الشكل دون المضمون الاهتمام بالأبنية المدرسية دون الاهتمام بالمختبرات والمعامل مما يؤدي إلى ظاهرة الدروس الخصوصية والهروب إلى مؤسسات التعليم الخاص والأجنبي وما يصاحب ذلك من هروب المخدرات الدلارية للمدارس الخاصة والأجنبية .

وترى الدراسة الحالية - بناءً على ما أكتنه الدراسات السابقة للحقيقة التي انتهت إليها - أن ثمة مشكلات أخرى ما زالت تتناوب منظومة التعليم على الصعيد المصري وما زال التمويل

التعليمي والإنفاق هو القاسم المشترك الأعظم بينها - كسبب أو نتيجة - مما يجعل ترشيد الإنفاق ضرورة ملحة يجب انتهاجها حيال تلك المنظومة . وكبرز هذه المشكلات :

- تزايد أعداد المدارس - باختلاف مستوياتها التعليمية - وتكدس عشرات من المعلمين والعاملين بالجهاز الإداري دونما حاجة إليهم ، مما يحمل الدولة عشرات الملايين من الجنيئات سنوياً في صورة رواتب وحوافز دون نتائج إيجابية .
- سوء توزيع ساعات اليوم الدراسي مما يفتح معه فرصة هدر وقت المدرسة وضياح الكثير من نفقاتها فيما لا يفيد ، مع تركيز اهتمام العاملين بالمدارس - معلمين ومعاونين - على تحقيق الأهداف التعليمية المعرفية وإهمالهم للأهداف المهارية والوجدانية للعملية التعليمية .
- توجيه النفقات التعليمية الجارية إلى تجهيزات وأنشطة بعيدة عن تحقيق الأهداف المباشرة للمؤسسات التعليمية ، مع تزايد الإنفاق على تجهيز المكاتب وعمل الديكورات وكل ما يزيد من النفقات المدرسية دونما تقديم خدمة تعليمية جادة وبشكل مباشر .
- السرعة في إنشاء أبنية مدرسية دون أن تكون هناك حاجة لها في مناطق معينة مع وجود حاجة لهذه الأبنية في مناطق أخرى . بجانب الهدر والفاقد التعليمي المصاحب لعمليات الرسوب والتسرب والانقطاع عن الدراسة .
- هيمنة الروتين والكثير من الإجراءات الإدارية التي يضيق بها صدر العاملين في إدارات التعليم - بكافة مستوياتها - بجانب سوء التجهيزات وانخفاض مستوى الأبنية التعليمية وعدم ملائمة نسبة كبيرة منها لتحقيق الأهداف التعليمية بالمستوى المرجو ؛ ما يحول دون تحقيق التوازن بين التكلفة والعائد ؛ حيث تزيد التكلفة لكثير من الخدمات التعليمية في ظل سيطرة هذه المشكلات .
- قصور التعاون بين النظم التعليمية والنظم المحاسبية - على صعيد المجتمع المصري - لتقديم المعلومات اللازمة لصياغة قرارات ترشيد الإنفاق التعليمي . وخاصة في ظل ندرة الدراسات - حسب علم الباحث - المهمة بقياس الإنفاق على أوجه الصرف المختلفة واقتراح ما يلزم لترشيد هذا الإنفاق وتحديد أسعار ثابتة لآلياته .

كما تؤكد الدراسة الحالية أن الحاجة لترشيد الإنفاق على التعليم قد أصبحت ضرورة محتومة وذلك في ضوء السعي الدؤوب نحو تحقيق الهدف العام للتعليم والتعلم وهو " التعليم

للتميز والتميز للجميع " ، وتماشياً مع أهداف التعليم خلال الخطة الخمسية للوزارة ٢٠٠٢م / ٢٠٠٧م (٢٣ : ٢١) والتي تبلورت في مواصلة دعم البنية الأساسية لتحقيق التعليم المتميز للجميع مثل : التطوير النوعي للمباني المدرسية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة ، التعليم الالكتروني ، الاستيعاب الكامل للتلاميذ ، القضاء على الفجوة بين البنين والبنات والريف والحضر ، هذا بجانب تطبيق نظام الاعتماد التربوي للمدارس ومحو الأمية وتحقيق تعليم فني متميز يلبي حاجات سوق العمل . ولكن ما طبيعة ترشيده الإنفاق التعليمي ؟ وما مبررات الأخذ به ؟ وكيف يتم في نطاق تخصيص الموارد المالية للتعليم قبل الجامعي وتوزيعها ؟

ثانياً : طبيعة ترشيده الإنفاق التعليمي واتجاهاته وأسايبه :

أشار تقرير التنمية البشرية في مصر (٢٠٠٠م) (٨٠ : ٥٨) إلى أن الإنفاق على التعليم يتألف من قسمين رئيسيين هما : الإنفاق الرسمي على التعليم ويمثل في الإنفاق الجاري والاستثماري على كافة مدخلات ومرافق التعليم المملوكة للدولة ، والإنفاق غير الرسمي على التعليم ويمثل في جميع النفقات التي تتحملها الأسرة لفرض تعليم الأبناء وتشمل الرسوم ومصاريف الدراسة والكتب الخارجية والأدوات المدرسية والملابس ومصاريف الجيب والانتقال والدروس الخصوصية ومجموعات التقوية المدرسية ، كما أشارت دراسة حسن صبحي (٢٠٠٢م) (١٧ : ١٧٢-١٧١) إلى إمكانية تقسيم تكاليف الطلب على التعليم من حيث القائم بالإنفاق عليه إلى : تكاليف مباشرة وتشمل كافة النفقات الرسمية وغير الرسمية - سلفة الذكر - ، وتكاليف غير مباشرة وتشمل الدخل المفقود الذي كان يمكن للفرد أن يكتسبه لو أنه ألحق بالعمل بدلاً من المدرسة أو تكاليف الفرصة البديلة، بجانب الضغط النفسي الذي يتحمله الطالب وأسرته معياً "حصول على المستوى التعليمي المطلوب .

ومع تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم إثر تزايد أعداد السكان في المرحلة العمرية المقابلة لمرحلة الإلزام وزيادة التوزيعات العمرية للسكان في سن التعليم ؛ تضاعفت المخصصات المالية للتعليم وذلك لاستيعاب هذا الطلب المتزايد ، وارتفع متوسط التكلفة الحكومية للطالب من ١٨٩ جنيهًا مصرياً إلى ٣٣٤ جنيهًا في التعليم العام خلال الفترة من ١٩٩٠م إلى ١٩٩٥م وزاد متوسط تلك التكلفة إلى ٤٠٠ جنيهًا خلال الفترة من ١٩٩٥م إلى عام ٢٠٠٠م إلا أن دراسة فريد راغب وزميله (٢٠٠٢م) (٥١ : ٢٢-٢١) ودراسة رمسيس ناشد (٢٠٠٢م) (٢٣ : ٥٥٤-٥٥٥) ترى أن الإنفاق على التعليم قبل الجامعي - الأساسي والثانوي العام والفني بنوعياته - يتميز بضعف الكفاءة وقصورها ؛ فما زالت نسبته منخفضة وما زال المخصص للأجور والمرتبات من إجمالي

مخصصات قطاع التعليم مرتفعاً ، ومازالت معدلات القيد بمراحله التعليمية بجمهورية مصر العربية أقل كثيراً مما هي عليه في كثير من الدول النامية والمتقدمة ، ومازالت عملية تمويل التعليم العام مشوبة بقصور كفائتها حيث التحيز : للإنفاق الجاري مقابلة للإنفاق الاستثماري ونحو التعليم الجامعي في مقابل التعليم العام ، والتحيز في تقديم الخدمات التعليمية بالمدن في مقابل الريف والمناطق النائية منه ، وضد الفقراء والمرأة . هذا بجانب التراكم المستمر لأعداد العاملين بالوظائف الإدارية وبدرجة تفوق كثيراً احتياجات الأعمال الإدارية ؛ فلا يتناسب الإنفاق في هذا المجال والنتائج المرجوة منه .

وأمام عجز الدولة عن الوفاء بمتطلبات تمويل التعليم قبل الجامعي وتطوير كافة مراحله الدراسية ؛ ظهرت الحاجة إلى ضرورة ترشيد الإنفاق التعليمي بهدف الوصول بالنفقات المالية المتاحة لأقصى درجة من النجاح في تحقيق كل مرحلة من مراحل التعليم العام لأهدافها التربوية والاجتماعية والاقتصادية. فما طبيعة عملية ترشيد الإنفاق التعليمي؟ وما أبرز اتجاهاته وأساليبه؟

(أ) طبيعة ترشيد الإنفاق التعليمي :

أشارت تقارير التنمية البشرية في مصر (٢٠٠١م - ٢٠٠٢م)^(٨٦) إلى أن إجمالي الإنفاق على التعليم في مصر - كنسبة من GNP - بلغ ٤,٨% عام ١٩٩٧م مقابل ٥,٧% عام ١٩٨٠م. وفي الوقت نفسه فقد أكد هذا التقرير أن ثمة دلائل قوية على أن عوائد للتعليم في مصر سلبية - وبصفة خاصة - بين الفقراء والإثاث والمناطق الريفية النائية .

وترى الدراسة الحالية أن مرجعية هذا القصور ، أنه إذا كانت الإدارة المالية الفعالة تهتم - بداية ونهاية - ببناء السيناريوهات للمستقبل ، وتحليل الفرص والتهديدات وتحديد نقاط الضعف المالي لبناء الاستراتيجية المناسبة . فإن الواقع يؤكد أن معظم مؤسسات التعليم على الصعيد المصري يشوبها القصور في اهتمامها بالتخطيط والرقابة المالية للامركزية . فكيف لها أن تهتم ببناء تلك السيناريوهات وتحليل نقاط الضعف المالي ؟! لذا يمكن تناول طبيعة عملية ترشيد الإنفاق التعليمي - كأحد أساليب مواجهة بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية من خلال : المفهوم ، أهمية دراسته ، وصعوباتها ، وأخلاقيات ترشيد الإنفاق التعليمي . وذلك على النحو التالي :

١ مفهوم ترشيد الإنفاق في مجال التعليم :

عرف محمد بن أبي بكر الرازي " الترشيح " في مختار الصحاح (١٩٥٠م)^(٨٧: ٨٨) بأنه " الاعتدال والقصد في الأقوال والأفعال " وعرف جمال الدين بن منظور الأتصاري " الإنفاق " في

لسان العرب (١: ٢٣٥) بأنه " إنفاق الدراهم أو النقود وصرفها في المجالات المختلفة " ويرى مصطفى حسين سليمان وآخرون (١٩٩٠م) (٧٥: ٢٢) بأن الإنفاق " قد يكون إذهاباً للمال أي استهلاكه (نفقة جارية) وقد يكون إذهاباً وقتياً على أمل أن يعود منه بريج وهو الاستثمار (نفقة استثمارية) " . بينما عرف شوقي ضيف " ترشيد الإنفاق " في المعجم الوجيز (١٩٩٢م) (٣١: ٢٧٠) بأنه " حسن القيام على المال وتوجيهه في خير سبيل " ومع تعدد المفاهيم التي صيغت لمصطلح ترشيد الإنفاق في مجال التعليم " من قبل كل من : محمد نشأت فؤاد (١٩٩٧م) (١١٦: ١١٦) ، Bentley. J. (1998) (١: ١٠٢) وخلف البحيري (٢٠٠٠م) (٢١: ١٣) فإن الدراسة الحالية ترى ترشيد الإنفاق على التعليم " بأنه عملية الإنفاق على التعليم بالزيادة - أحياناً - لتحقيق الأهداف المنشودة بأعلى كفاءة ممكنة وبالنقص - أحياناً أخرى - لحسن توظيف الموارد المتاحة التوظيف الأنسب للحصول على أفضل عائد بأقل تكلفة " .

فترشيد الإنفاق في مجال التعليم هو المياسة الرامية لخفض تكلفة الوحدة التعليمية (التلميذ - السنة الدراسية - المؤسسة التعليمية ... الخ) والقضاء أو للتخفيف من الهدر التعليمي المتوقع وغير المتوقع ، وهو ليس هدفاً في حد ذاته بل وسيلة لتحسين الأداء التعليمي ، وتحقيق أعلى درجات الكفاءة للنظام التعليمي . ومن هنا يلزم التأكيد هنا على أن ترشيد الإنفاق في مجال التعليم ليس هو الحد من الإنفاق أو تقليله - كما يفهم من المعنى الإنجليزي للمصطلح Reduction - ولكنه حسن التدبير وتجنب الإسراف لتحقيق أكبر عائد بأقل إنفاق ممكن من خلال توجيه الرشيد للاعتمادات المالية في البرامج المختارة ؛ فهو ترشيد في تخصيص الموارد وترشيد في استخدامها ؛ فترشيد الإنفاق بمفهومه السابق يستهدف توجيه النفقات المالية لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بأقصى كفاءة ممكنة ، بينما يشير مفهوم ترشيد الإنفاق في الفكر التربوي الإسلامي إلى الوسطية والاعتدال في الإنفاق لتحقيق الأهداف المرجوة ، ويكون ذلك بتجنب التبذير الذي هو إنفاق لا يتوقع منه عائد . وحيال ذلك فقد أشار محمد فؤاد عبد الباقي (١٩٨٧م) (٦٣: ١٨٥، ٣٢٠) أن مفهوم " الإنفاق " ومشقاته قد ورد في القرآن الكريم ٧٦ مرة كما ورد في مواضع عديدة من الأحاديث النبوية ، بينما ورد لفظ " الرشيد " ومشقاته في القرآن الكريم ١٩ مرة . مما يحتم ضرورة البعد عن الإسراف والترف وإضاعة المال أو التقدير .

٢ - أهمية دراسة ترشيد الإنفاق في مجال التعليم وأهم صعوبتها :

فبينما تشير دراسة الجمعية القومية للتعليم الأمريكي بواشنطن National Education

Association, (N.E.A). (1991) (١٣٤: ٤١) ودراسة Fiszbein & Psacharopoulos,

(1993) (١١٧) ، دراسة عبد الله محمد عبد النعيم (١٩٩٤م) (١٠: ١١-٩) ودراسة Thomas, P. (1995) (١٤٠: ١٠٩-١١٥) ودراسة خلف البحيري (٢٠٠٠م) (٣١: ٢٢-٢١) إلى ما لدراسة ترشيد الإنفاق التعليمي من مهام على الصعيد الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والتربوي - تحدد الدراسة الحالية - بناءً على ما أشارت إليه تلك الدراسات السابقة - أهمية دراسة عملية ترشيد الإنفاق التعليمي في كونه :

- تعد ضرورية للحفاظ على الموارد الاقتصادية للمجتمع وتوظيفها بأفضل شكل ممكن ؛ ففي ظل ترشيد الإنفاق التعليمي يتحقق الحفاظ على المال العام والنفقات التعليمية وصيانتها من الهدر والتبديد .
- تسهم في تحقيق سلامة ودقة المسيرة الاقتصادية للتعليم - كمشروع قومي - مما يفيد قطاع رجال الأعمال في معرفة حجم العجز المطلوب تلافيه ، كما تفيد في معرفة مواطن الهدر المالي في قطاع التعليم وكيفية الحد والتخلص منه .
- تبرهن على أن حجم العائد من الإنفاق على التعليم يفوق العائد من أنماط الاستثمار الأخرى عدة مرات ، وأن النمو الاقتصادي للمجتمع مرهون بحسن الإنفاق على التعليم ؛ ومن ثم كان ترشيد الإنفاق ضرورة عصرية محتومة .
- تهتم بتوزيع الموارد العامة للدولة ونصيب التعليم منها ، وإسهام مصادر الإنفاق المختلفة من التمويل الحكومي أو من القروض والمنح الموجهة لتمويل الأنشطة التعليمية المختلفة ، كما تظهر دراسات ترشيد الإنفاق التعليمي مدى التزام الدولة بتطبيق بعض المبادئ الاستراتيجية مثل : تكافؤ الفرص التعليمية ومجانية التعليم بجانب دور الإدارة السياسية في توجيه الإنفاق على التعليم وترشيده .
- تحدد ملامح تطور الإنفاق على التعليم ومدى تحقيق العدالة الاجتماعية بين الأفراد في الإنفاق على التعليم ، ودراسة الفروق في الإنفاق على التعليم بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ونصيب الطالب من الإنفاق على التعليم ، وعلاقة ذلك كله بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب .
- تقدم معلومات محاسبية وتربوية تفيد في صناعة القرار التعليمي ؛ فتتحقق الرقابة على تنفيذ الخطط التعليمية وكشف الانحرافات المالية والهدر للتعليمي ، كما تحقق معظم دراسات ترشيد الإنفاق التعليمي الأغراض التخطيطية والمحاسبية وذلك بتحليل الإنفاق العام على

التعليم وتحليل جوانب العملية التعليمية بما يفيد في تحديد النفقات المتوقعة والمناسبة لتكلفة خطة تعليمية معينة في ضوء توقعات سوق المال والأعمال وأوضاع القوى العاملة خلال سنوات الخطة .

وعلى الرغم مما تحققه دراسة عملية ترشيد الإنفاق التعليمي من مهام وظيفية للمنظومة التعليمية بجميع جوانبها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية إلا أن البحث في ترشيد الإنفاق في مجال للتعليم خاصة يواجه بالكثير من الصعوبات التي تتطلب التصدي لها ، حتى تتمكن عملية ترشيد الإنفاق التعليمي من خدمة أغراض التنمية وتقديم التصور المناسب لتفعيل الإنفاق على التعليم . وإزاء هذه الصعوبات التي تواجه دراسة ترشيد الإنفاق التعليمي فقد رأى أحمد حجي (٢٠٠٢م)^(٣٧) " أن أبرز الصعوبات التي تواجه دراسات ترشيد الإنفاق التعليمي في البلاد العربية تتمثل في : غلبة التأثير الميساسي ؛ حيث تستخدم دراسات ترشيد الإنفاق لتحقيق أهداف سياسة أو لتبرير قرار تربوي معين أو لإضفاء روح الشرعية على القرار التربوي ، فمثلاً كان قرار خفض عدد سنوات التعليم الأساسي مبرراً بدراسات في ترشيد الإنفاق ، وأيضاً كان قرار زيادة سنوات التعليم الأساسي إلى ما كانت عليه مبرراً بدراسات في ترشيد الإنفاق " .

وتصنيف الدراسة الحالية - لما رأته الدراسة السابقة - صعوبات أخرى مازالت تواجه دراسة ترشيد الإنفاق التعليمي أهمها : الخلط بين المصطلحات ؛ حيث يخلط بعض الدارسين في بحوث ترشيد الإنفاق بين مفهوم النفقة والتكلفة والميزانية، بجانب صعوبة اختيار المنهجية المناسبة ، وندرة البيانات الإحصائية ، وقصور المعايير المتوفرة للحكم على المؤشرات الكمية بالإضافة إلى صعوبة دراسة بعض الجوانب الهامة في ترشيد الإنفاق ومن أبرز هذه الجوانب الجانب القيمي والأخلاقي وتقييم نتائج تحليل (التكلفة / الفعالية) لوضع التصور المناسب لترشيد الإنفاق على التعليم . فهاذا عن أخلاقيات ترشيد الإنفاق على التعليم ؟

٣ - أخلاقيات ترشيد الإنفاق على التعليم :

يُعد البعد الأخلاقي مكوناً هاماً في أية محاولة تنموية وبخاصة في مجال التعليم ، ويمثل ترشيد الإنفاق التعليمي استراتيجية تربوية واقتصادية تستهدف تطوير وتفعيل التعليم بقدر ما تستهدف خفض الإنفاق عليه ، وكلا الجانبين يقوم على مجموعة من القيم والأفكار التي لا تستقيم بدونها ، ومن هذه القيم المحافظة على المال العام والمحافظة على الوقت وعدم الإسراف وعدم التفتير والتعاون ؛ فقد أوضحت نتائج دراسة Kahm, H. (1998)^(٣٨) " أن البعد الأخلاقي

يؤثر بدرجة عالية في اختيار سلوك الإنفاق كما يرتبط بالعدالة والرفاهية * . وتعرضت دراسة Stein, H. (1999) (١٤٨: ٧١-٨٧) * للتمويل الحكومي للتعليم والمسئولية الأخلاقية في الإنفاق عليه، كما قدمت مقترحات أخلاقية لإنقاذ التكلفة في المستقبل أهمها الطموح وتحري الدقة والموضوعية والبحث عن الأفضل والالتزام . بينما توصلت دراسة Sieike, C. (1999) (١٤٥) إلى " أن أخلاقيات ترشيد الإنفاق تتلأ اهتمام المدير الناجح ، فهو لا ينظر إلى قرارات خفض الميزانية بقدر كيفية صدور القرار والإعلام به وحجم خفض المطلوب ومدى ملامته من وجهة نظره ، وأن قبول مديري المدارس بقرارات تخفيض الإنفاق وإقتناعهم بها ضروري لنجاح الخطط المالية الموجهة لترشيد الإنفاق على التعليم . وانتهت دراسة محمد سراج وعلى جمعه (١٩٩٩م) (٥٨: ٣٣٢) إلى أن " عملية ترشيد الإنفاق التعليمي تقوم على عدة جوانب أخلاقية أهمها الترشيء في توجيه المال والبعد عن الترف والتبذير أو التقصير في الإنفاق والبعد عن الرشوة والاحتكار والسفء والتلبس والجهالة واعتبار الصالح العام في المقام الأول " .

وبناء على ما أوضحته وتوصلت وانتهت إليه الدراسات السابقة من جوانب أخلاقية يجب أن تكون حاكمة لعملية ترشيد الإنفاق التعليمي ؛ تؤكد الدراسة الحالية أن الإمام بأخلاقيات ترشيد الإنفاق من شأنه أن يحقق الإطار الذي يستند إليه سلوك الترشيء ، لأنه مهما كانت صرامة القرارات والنشرات الوزارية فإنها لن ترق إلى مستوى القناعة إلا بصدق السلوك والإيمان به ، خاصة وأن المرجعية الشرعية تربط قضايا ترشيد الإنفاق على التعليم بالالتزام الإيماني بوجود الخالق سبحانه وتعالى ومراقبته ومحاسبته ، والقناعة المطلقة بقاعدة استخلاف الله للبشر لتسخير الموارد وحسن الالتزام بالأمانة بضوابط وقواعد منظمة .

وبعد مما سبق يتضح أن "طبيعة ترشيد الإنفاق التعليمي " وما يتضمنه من : مفهوم ترشيد الإنفاق وأهمية دراسة هذا المجال وصعوباته وما يرتبط به من أخلاقيات ذات مرجعية شرعية تؤكد الحقائق التالية :

- أن مفهوم ترشيد الإنفاق يتضمن جانبي الإنفاق والترشيء ، وهذا يعني توجيه النفقات التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة بأعلى كفاءة ممكنة وبأقل نفقة متاحة ؛ فترشيء الإنفاق هو حسن توجيه المال للحلل لتحقيق أغراض مباحة بدون إسراف أو تبذير .
- أن ثمة صعوبات كثيرة تواجه الدراسة في مجال ترشيد الإنفاق التعليمي ، ولعل مبعث هذه الصعوبات في المقام الأول يتمثل في تجاهل دراسة النفقات حسب الأسعار الثابتة للعملة

ومقارنة النفقات في ضوء ما تمثله من الدخل القومي للدولة أو الإنفاق العام للدولة إلى غير ذلك من المؤشرات مع عدم وجود معايير للحكم عليها .

- أن الجانب الأخلاقي في ترشيد الإنفاق التعليمي يتناول بالوصف والتحليل الناقد أخلاقيات الإنفاق في المؤسسات التعليمية ، ويعرض الإحرفات المالية لدى العاملين في قطاع التعليم مع التركيز على البعد الخلقي لها ، ومحاولة التوصل إلى إطار أخلاقي لترشيد الإنفاق من منظور تربوي أو اجتماعي أو إسلامي .

(ب) اتجاهات ترشيد الإنفاق على التعليم وطرقه .

أصبح ارتفاع تكاليف الموارد التعليمية ومدخلات منظومة التعليم ، بجانب تزايد معدلات القيد والطلب الاجتماعي على التعليم في ظل قصور الموارد المالية المتاحة لدى الكثير من دول العالم لمواجهة هذه التكاليف من أبرز مظاهر أزمة تمويل التعليم ؛ لذا يعد ترشيد الإنفاق على التعليم من أهم الصعوبات التي تواجهها النظم التعليمية في مختلف دول العالم مهما كان حظها من التقدم .

كما أن زيادة أعداد العاملين في الجهاز التعليمي من المعلمين والمعاونين والمستخدمين - لدرجة أن عدداً غير قليل من هؤلاء العاملين يعانون من البطالة المقنعة - لا يجنون العمل الذي يقومون به في بعض المدارس ، وتظل مدارس أخرى بحاجة لمعلم أو أكثر أو أحد الإداريين . وارتفاع تكلفة المبنى المدرسي ، إذ يصل تكلفة المبنى لأكثر من مليون جنيه ، مع عدم توظيفه التوظيف الأنسب لأكثر من سبعة أشهر كل عام . بجانب تطبيق مبدأ المجانية في التعليم دون ضوابط مع تحمل الهدر الناجم عن رسوب الطلاب وتخلفهم الدراسي . وانتهاج سياسة توظيف الحاسب الآلي ، والتقنيات المعاصرة في المجال التعليمي وإنفاق ملايين الجنيهات لشراء تلك الأجهزة ، ثم توضع هذه الأجهزة في غرف ودواليب خشبية التلف ، وبعد عدة سنوات تصبح هذه الأجهزة تراثاً تكنولوجياً دون أن يستفيد منها المعلم أو التلميذ أو المجتمع المحلي بالصورة الواجبة . كل هذا يعد بمثابة الموجهات العامة وراء تزايد الحاجة لترشيد الإنفاق على التعليم ؛ سعياً حثيلاً محاولة : إحراز تقدم في الإنفاق على التعليم وفق أسس علمية سليمة ، ومنع نزيف إنفاق مخصصات التعليم دون تحقيق الأهداف المبتغاة ؛ لذا كان ضرورياً التعرف على اتجاهات ترشيد الإنفاق التعليمي وأساليبه سواء المباشر منها أو غير المباشر على النحو التالي :

١ - اتجاهات ترشيد الإنفاق على التعليم :

وتتضمن عملية ترشيد الإنفاق التعليمي اتجاهين رئيسيين وهما :

الاتجاه الأول : ترشيد الإنفاق في (تخصيص) الموارد المالية للتعليم .

الاتجاه الثاني : ترشيد الإنفاق في (توزيع) الموارد المالية المخصصة للتعليم .

يمكن تناول كلا من الاتجاهين وما يجب التركيز عليه خلالهما من منظور تحليلي كما يلي:

الاتجاه الأول . ترشيد الإنفاق في تخصيص الموارد المالية للتعليم .

يحتاج التعليم الجيد إلى موارد كافية ، والأساس في تخصيص الموارد المالية للتعليم هو مدى أولوية التعليم ضمن أولويات خطة التنمية في الدولة . وحيال ذلك يرى محمود عابدين (٢٠٠٠م) (٧١: ٦٤) " أن هذه الأولوية تقاس بنسبة مخصصات التعليم إلى الإنفاق العام في الدولة ، وبدلالة الناتج القومي المخصص للتعليم - ويسمى هذا المعيار بكفاءة التمويل - ، وبقدر اقتناع رجال التعليم يكون التخصيص المالي للتعليم ؛ فقد تكفي المخصصات المالية لتحقيق الأهداف الموضوعية وقد لا تكفي وهذا ما يحدث - غالباً - في الدول النامية " ؛ الأمر الذي يحتم ضرورة البحث عن أساليب واتجاهات لزيادة فعالية التعليم من ناحية وتحقيق أفضل النواتج باستخدام أقل الموارد من ناحية أخرى ، وهنا يجب التأكيد على حتمية زيادة فعالية التعليم وزيادة عوائده كمدخل لترشيد الإنفاق على التعليم .

وقد يصاحب زيادة فعالية التعليم وتحسين مخرجاته زيادة في الإنفاق على التعليم على المدى القريب ، أو ربما يتجه التعليم - لخفض الفقد والهدر فيه - إلى تحسين نظم إدارته التعليمية وزيادة قدرتها على التوظيف الفعال للموارد المالية المتاحة واستخدام تكنولوجيا أكثر فعالية ، والاهتمام بجودة المنظومة التعليمية ، وتحسين الخدمات التعليمية مثل : الارتقاء بمستوى تحصيل الطلاب ، وإطالة العام الدراسي وتحسين طرق التدريس ، وفي هذا الصدد يؤكد سعيد إسماعيل على (١٩٩٩م) (٢٧: ٢١٠) على " ضرورة إعادة النظر إلى المبادئ التي يقوم عليها التعليم - وبخاصة مبدأ مجانية التعليم - حيث يرى أن الفهم الواقعي لمجانية التعليم لا يعني السماح للطلاب بالرسومب لأي عدد من السنوات ولا يعني النقل الآلي لهم ، بل تستلزم المجانية توفير الفرص المتكافئة للقادرين على التعليم وتحمل أعبائه" . وعلى ذلك فإن ترشيد الإنفاق التعليمي لا يمس مبدأ المجانية ، بل يخطط لتطبيقها بما يحقق وفراً في النفقات عن طريق حسن التوظيف ومنع الهدر؛ ومن ثم فإن الاتجاه الأول لترشيد الإنفاق في تخصيص الموارد المالية للتعليم يمكن التركيز عليه من خلال جانبين هما:

(١) مؤشرات الإنفاق العام على التعليم .

فقد أشار محمد متولي غنيمه (١٩٩٦م) (١١٥: ١١٥) إلى أن دراسات آدم سميث Smith.A. كان لها الفضل في التوفيق بين أصحاب النظرية الاقتصادية الكلاسيكية ورجال التربية ، وذلك بتأكيد على أهمية دراسة للبعد الاقتصادي في التربية وضرورة إكساب القيم والمهارات والمعارف لتحقيق أعلى مردود اقتصادي للتربية . وكانت دراسة حامد عمار (١٩٩٢م) (١١٤: ١١٤) قد أكدت ذلك ؛ حيث اهتمت بحساب ما ينفق على التعليم وما يعود منه ، وأشارت إلى أن الإنفاق على التعليم يعكس مدى اهتمام المجتمع بالتنمية البشرية .

وحيال التعرف على مؤشرات الإنفاق على التعليم في بعض دول العالم ، فقد حدثت دراسة (Lawton, B. (1993) (١٢٦: ٢٢٠-٢٢٦) ، في كندا ودراسة Datt, R. (1995) (١٠٧) في الهند ، ودراسة محمد متولي غنيمه (١٩٩٦م) (١١٥: ١١٥) ودراسة حامد عمار (١٩٩٧م) (١١٤: ١١٤) في مصر ودراسة Arica, Gustavo & Others, (1997) (١١١) ودراسة Nagamine, T. (1997) (١٣٢) في اليابان ، ودراسة المركز القومي للإحصاء التربوي بواشنطن National, (1998) Center, For Education Statistics, (NCES) (١٣٣: ١٢٦-١٣٣) ، ودراسة Elimu, (2002) (١١٧) في غانا Ghana ، ودراسة Fernandez, & Regerson, R. (2001) (١١٥) ، ودراسة Snow, Gershberg, A. & Schuerman, (2001) (١١٨: ٢٧-٤٠) ودراسة W.(2001) (١٤٧: ٣٩٤٨) في الولايات المتحدة الأمريكية . أهم مؤشرات الإنفاق على التعليم في :

- حجم الفصل . ويعبر عن عدد الطلاب المتواجدين بالفصل الدراسي والذين يواجههم المعلم خلال فترة الدراسة ، كما يعبر عن بيئة التعليم المحيطة بهؤلاء الطلاب . وتؤكد الدراسات سابقة الذكر أن ثمة ارتباط بين حجم الفصل وأسلوب التدريس المستخدم وسلوك الطلاب وفرص الاتصال المتاحة بين الطلاب والمعلم خارج الفصل وداخله . وتراعي المدرسة الأمريكية واليابانية صغر حجم الفصل وذلك لتخفيف العبء على المعلمين وتوفير تعليم أفضل للطلاب مع تقليل الإنفاق على الأنشطة العملية ؛ لذا يصل حجم الفصل إلى ٢٣ ، ٢٩ ، ٣٦ ، ٤٤ ، ٤٨ في كل من : الولايات المتحدة الأمريكية ، فرنسا ، واليابان ، وتايوان ، وكوريا على الترتيب .

- حجم الطلاب في المدرسة . ويعد من أهم مؤشرات الإنفاق التعليمي ؛ إذ يرتبط بنصيب المدرسة الواحدة من الطلاب . وبينما يصل عدد الطلاب في المدارس الابتدائية إلى ١٦٦

طالباً في فرنسا ، يصل عددهم في الولايات المتحدة إلى ٣٩٨ طالباً ويصل إلى ٣٩٥ طالباً في اليابان ، في حين يصل إلى ٨٣٣ طالباً في تايوان . وهذا يعني أن المدرسة الواحدة يتراوح متوسط عدد الفصول الدراسية بها بين ٧-١٢ فصلاً دراسياً فحسب ، وهذا العدد بالنسبة للمدارس المصرية يعتبر ضئيلاً جداً .

ويختلف الأمر بالنسبة لمدارس التعليم الثانوي ، إذ يتراوح متوسط عدد الطلاب بالمدرسة الواحدة في كل من : فرنسا وألمانيا وكندا وكوريا واليابان والولايات المتحدة الأمريكية ، بين ٢٣٢٧-٣٩٨٨ ، وكان أكبر هذه المعدلات في الولايات المتحدة الأمريكية ، بينما حافظت اليابان على أقل متوسط (٢١٨٨ طالباً) ولم يزد متوسط عدد الطلاب بالمدرسة الواحدة بالدول السابقة عن ٥٠٠٠ طالباً إلا في كل من : ألمانيا وكوريا . ولعل هذه المؤشرات الكمية لعدد الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية ، يشير إلى أن المعدل العالمي لحجم المدرسة يوازن بين الإنفاق والفعالية التعليمية ؛ حيث يتراوح بين ٢١٨٨-٣٩٨٨ طالباً . وتصل المدرسة إلى ٨-١٢ فصلاً دراسياً بحجم الفصول متوسطة الحجم ، وفقاً لمؤشرات العلم الدراسي ١٩٩٨/٩٧ م .

• العاملون في قطاع التعليم . تشير إحصاءات المركز القومي للإحصاء التربوي بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن عدد العاملين بالتدريس أكبر بكثير من عدد العاملين بغير التدريس في مجال التعليم في كل من : اليابان ، والمملكة المتحدة ، والولايات المتحدة ، وفرنسا ؛ فعدد العاملين بالتدريس مقابل عدد غير العاملين بالتدريس (في مجال التعليم) تقدر في إيطاليا بـ ٤,٢ مقابل ٠,٨ من غير العاملين بالتدريس . في اليابان ٢,٤ من العاملين بالتدريس مقابل ٠,٧ من غير العاملين ، بينما تقدر في الولايات المتحدة بـ ٢,٧ من العاملين بالتدريس مقابل ٢,٣ من غير العاملين بالتدريس . ولعل دلالة هذه النسب تؤكد أن عدد العاملين بالتدريس أكبر وبكثير من عدد العاملين بغير التدريس في مجال التعليم بتلك الدول - وإن كان المستوى متقارباً في الولايات المتحدة - إلا أن هذه النسب تختلف كثيراً عن نظيرها في المدارس المصرية والملاحظ فيها ازدواجية العمل الإداري على كافة الأصعدة الإدارية والتكريبية ، فالتداخل واضح في الاختصاصات الإدارية وكذلك بالنسبة للمعلمين .

• نسبة الطلاب / المعلم . ويعبر هذا المؤشر عن متوسط عدد الطلاب لكل معلم ، وبالعكس - دى الجهد الذي يتحملة المعلم والخدمات التي يقدمها لطلابه ؛ ولهذا يعد المعلم مؤشراً لنفقات وتكاليف التعليم بل ومستوى الخدمة التعليمية . وبينما تشير إحصاءات المركز

القومي للإحصاء التربوي بواشنطن - وفق إحصاء ١٩٩٨/٩٧م - إلى امتلاك إيطاليا لأقل معدل (الطلاب / المعلم) إذ يصل ١/٩ ، بينما يصل نصيب المعلم من الطلاب في الولايات المتحدة إلى أعلى المعدلات ١/١٦ ، بينما تصل هذه النسب على مستوى المدرسة الابتدائية في المملكة المتحدة إلى ٢٢ طالباً لكل معلم . ولعل تباین نسب الطلاب / معلم يشير إلى حجم ما يوفره التعليم الأمريكي كنتيجة طبيعية لزيادة نسبة الطلاب / المعلم في حين تحافظ اليابان على النسبة المتوسطة تقريباً .

- رواتب المعلمين . وهو من أهم مؤشرات الإنفاق على التعليم ؛ حيث تعكس تكلفة المعلم والإنفاق الجاري على التعليم في صورة الرواتب ، كما تعكس مستوى معيشة المعلم ومدى اهتمام المجتمع بالارتقاء به .

فبينما يحصل معلم التعليم الابتدائي والثانوي - بالترتيب - على : ٣٥,٤ ، و ٣٧,٢ ألف دولار أمريكي في الولايات المتحدة الأمريكية يحصل معلم نفس المرحلتين - على الترتيب - في المملكة المتحدة على : ٢٧,٩ ، ٣١,١ ألف دولار . وبصفة عامة فإن متوسط راتب المعلم سواء في المرحلة الابتدائية أو الثانوية في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة واليابان وإيطاليا والمملكة المتحدة مرتفع وضخم مقارنة بما يحصل عليه المعلم في مصر وهذا يفسر حجم الإنفاق المتزايد على التعليم في تلك الدول مع العلم بأن بند الأجور والمرتبات في هذه الدول لا يزيد عن ٥٠% تقريباً من الإنفاق الجاري على التعليم .

وبناءً على ما حدثته الدراسات الإحدى عشرة السابقة حيال مؤشرات الإنفاق على التعليم على الصعيد العالمي نرى للدراسة الحالية إمكانية الوقوف على الحقائق التالية :

- أن الإدارة السياسية في معظم دول العالم - المتقدمة والنامية - تمثل أهم مصدر للإنفاق على التعليم ؛ فالإيمان بأهمية التعليم ودوره في التنمية ضمن أولويات العمل الاجتماعي يعد بمثابة القاطرة المحركة لجهاز التنمية ، فلم تعد تتم عملية تحديد مصادر التعليم بشكل تلقائي في الوقت الحالي وإنما أصبحت تتحدد هذه المصادر في ضوء عدد من المؤشرات والدراسات التربوية والاقتصادية والاجتماعية لبيئة للتعليم في كل دولة على حدة .
- أن ثمة اتجاهًا علمياً نحو تزايد النفقات التعليمية في جميع دول العالم ، ومرجع ذلك : لارتفاع الأسعار واختلاف معدلات التضخم من علم لآخر ، واستخدام التقنيات التعليمية الحديثة ، بجانب التزام الحكومات بتحقيق العدالة والمساواة في الفرص التعليمية بجميع المناطق

الجغرافية وعلى كلفة الأصعدة الدولية وما يصاحب ذلك من زيادة معدلات قيد الطلاب وتحقيق نسبة استيعاب أكبر للمازمين منهم .

- أن حجم النفقات التعليمية وعلاقة هذه النفقات بكل من : قيد الطلاب والمرحلة التعليمية ومدى توزيع هذه النفقات على بعض جوانب الإنفاق على التعليم - النفقات الجارية ، رواتب المعلمين ، نفقات الإدارة والتوجيه - مع أهمية وضرورة تحديد حجم هذه النفقات إلا أن معظم الدراسات التي اهتمت بهذا المجال ركزت مصادر الإنفاق التعليمي بالكثير من دول العالم في : الإنفاق الحكومي والقطاع الخاص والجهات المحلية والضرائب المحلية والمساعدات الحكومية والأحزاب السياسية ، وحددت نصيب كل مصدر من هذه المصادر في الإنفاق على التعليم .
- أظهرت معظم الدراسات السابقة اتجاه الإنفاق على التعليم في كل من الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وفرنسا للاعتماد على المحليات والقطاع الخاص والضرائب المحلية ، إلا أن الإنفاق الحكومي مازال يمثل مكوناً رئيساً من مكونات الإنفاق على التعليم في جميع دول العالم ، باعتباره المصدر الوحيد لضمان تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والعدالة في الإنفاق على التعليم .
- تنفيذ عملية التعرف على مؤشرات الإنفاق على التعليم في ترشيد الإنفاق على التعليم حسب معايير الكفاية والكفاءة والعدالة، حيث يمكن - من خلال التحديد الواقعي لمؤشرات الإنفاق على التعليم - تقييم مدى كفاية مخصصات التعليم في ضوء المعدلات العالمية ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة وترشيد الإنفاق للوصول بتلك المخصصات للمعدلات العالمية ووضع التعليم ضمن أولويات خطة التنمية مقارنة بالدول المتقدمة .
- تزايد الاهتمام بالدراسات المهمة بالإنفاق على التعليم وتقييم عملية الإنفاق في ضوء قدرتها على تحقيق العدالة ، وبخاصة مع زيادة الهوة بين الأغنياء والفقراء ، والهوة بين الطبقات المختلفة مثل السود والبيض في الولايات المتحدة الأمريكية والشمال والجنوب في السودان ومصر . ومن ثم يبدو أهمية تحليل محتوى الموارد المالية المخصصة للإنفاق على التعليم سعياً حياًل محاول ترشيد إنفاق هذه الموارد ولكن كيف ؟!

(ب) تحليل النفقات التعليمية . ينظر لتحليل النفقات باعتبارها عملية تسجيل وتحليل عناصر النفقات التعليمية بهدف قياسها والرقابة عليها وترشيدها ، وتظهر أهمية هذا التحليل

وضروته في كونه السبيل للتعرف على بنود الإنفاق وعناصره والأهمية النسبية للتعليم بين الخدمات المختلفة في الدولة ، كما أنه يفتح الباب أمام المقارنات الدولية فيما يتعلق بمصادر الإنفاق على التعليم والصعوبات التي تواجهها . وحيل ذلك يرى مصطفى عبد القادر وآخرون (١٩٩٩م) (٢٦: ٢٧) أن " عملية تحليل النفقات التعليمية تحقق هدفين : أولهما (تخطيطي) يتمثل في تحليل النفقات التعليمية المتوقعة خلال خطة تعليمية محددة ، والآخر (محاسبي) يتمثل في ضبط عناصر وبنود الإنفاق والرقابة المالية على التعليم ، وكشف الإنحرافات الإدارية "

ومع تعدد أغراض تحليل النفقات التعليمية ؛ تنتوع أساليب هذا التحليل ؛ فهناك أسلوب التحليل الشامل للنفقات التعليمية ومقارنتها بالدخل القومي ، وميزانية الدولة ، والذي يفيد في إجراء المقارنات الدولية . وهناك التحليل التفصيلي لبنود الإنفاق حسب نوع التعليم ومستوى المرحلة والغرض من الإنفاق . وفي هذا الصدد يقسم خلف البحيري (٢٠٠٠م) (٢١: ٢٥) النفقات التعليمية حسب الوحدات التعليمية مثل : التلميذ ، السنة الدراسية ، الفصل الدراسي ، المرحلة التعليمية ، ويرى أن ثمة تحليلاً للنفقات التعليمية حسب الغرض ؛ فهناك النفقات المباشرة : مثل نفقات الكتب والنقل والإقامة وغيرها ، والنفقات غير المباشرة : مثل المكاسب المتروكة للتلميذ أو المبنى أو الأجهزة ، وهناك نفقات تعليمية حسب المصدر ؛ حيث: النفقات الحكومية والنفقات العائلية ، وتضيف الدراسة الحالية لذلك تقسيم الإنفاق الحكومي على التعليم إلى : نفقات جارية وتشمل الباب الأول والباب الثاني من ميزانية التربية والتعليم - حيث يتضمن الباب الأول الأجور والمرتبات ويمثل ٨٥% من جملة الإنفاق الجاري على التعليم في معظم الدول النامية - ، ونفقات استثمارية موجهة إلى الأبنية والتجهيزات المدرسية . وجدير بالذكر أن النفقات التعليمية الحكومية في مصر لم يسبق لها التحليل العلمي الرسمي الذي يضمن تحقيق أعلى كفاءة ومنع الهدر . وإنما تقف عند تقسيم الموازنة على المحافظات والمراحل التعليمية وفقاً لأبواب الميزانية.

وللتعرف على ما انتهى إليه تحليل النفقات التعليمية على صعيد بعض الولايات الأمريكية والدول المتقدمة تشير دراسة William, D. Maury, (1994) (١٥١) ودراسة Singh, H.M. (1995) (١٦٦: ١٦٧) ودراسة ans, H. (1995) (١٢٧: ١٢٨) ، ودراسة Moche, Joane Spiers, (1995) (١٢٩: ١٣٥) إلى : إمكانية حساب جملة النفقات التعليمية وتحليل مكوناتها بأسلوب أكثر شمولية وسهولة ، وتعد معادلة Moche, J (1996) التي استخدمها في دراسته من أنسب أدوات تحليل النفقات التعليمية . كما أدخلت دراسة Hans, H. (1996) الأنشطة التعليمية ضمن بنود

النفقات التعليمية بما يمكن تسميته مدخل تكلفة النشاط التعليمي وربما يسهم هذا البند في التوصل إلى تقديرات دقيقة للنفقات التعليمية . بينما أكدت دراسة Singh, H. (1995) على أن ثمة مكونات ثلاثاً للنفقات التعليمية هي : النفقات الحكومية والنفقات العائلية والنفقات الخاصة ، كما أدخلت عنصر نفقات المعلم ضمن تحليلها للنفقات التعليمية .

بينما ترى الدراسة الحالية - بناء على ما أشارت إليه الدراسات السابقة - أن التوصل إلى تقديرات دقيقة للنفقات التعليمية يتطلب التخطيط لتطوير النظم التعليمية وفق أسس محاسبية سليمة؛ حيث أن التقدير الدقيق لتلك النفقات أصبح ضرورياً لمنع الهدر في ميزانية التعليم وتوجيه الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية . كما أن تحليل النفقات التعليمية يسهم في إيجاد نوع من التوازن بين الخدمات التعليمية ويحقق الرقابة على الإنفاق التعليمي من خلال التعرف على نواحي الإسراف والهدر بهدف الوصول إلى أقصى عائد وأعلى إنتاجية بأقل تكلفة . وتؤكد الدراسة الحالية على أن تحليل النفقات التعليمية قد صار أمراً غاية في الأهمية وخاصة في ظل ما يعانيه التعليم العام في جمهورية مصر العربية من مشكلات وأزمات تعد صدى لمشكلات وأزمات تمويله .

الاتجاه الثاني . ترشيد الإنفاق في توزيع الموارد المالية المخصصة للتعليم .

ويتناول هذا الاتجاه العملية التعليمية كمنظومة متكاملة تتكون من : مدخلات تتفاعل مع بعضها في إطار ونظم معينة للتحويل إلى مخرجات محددة المواصفات ، وتعد الموارد البشرية - الطلاب والعاملون بالمؤسسات التعليمية من معلمين وإداريين واختصاصيين ومعاونين ومستخدمين - والموارد الاقتصادية والتكنولوجية - التجهيزات التكنولوجية المقدمة للتعليم - والموارد الثقافية والمعلوماتية - ثقافة المجتمع وقيمه. - من أهم مدخلات النظام التعليمي من المنظور المالي . وعمليات وتشمل كافة الأنشطة التعليمية المنظمة التي تتم داخل المؤسسات التعليمية والأنشطة الإدارية والاجتماعية المعاونة . و مخرجات النظام التعليمي وتتضمن: مخرجات نهائية وتتمثل في المستوى الفكري والثقافي والمهاري والمعلوماتي لدى الطلاب الخريجين ، ومخرجات أخرى تعود للأنظمة المجتمعية - ومنها النظام التعليمي - وتتمثل في القوى العاملة الماهرة والمتخصصين تخصصاً فنياً دقيقاً والذي يعود معظمهم للنظام التعليمي وباقي أنظمة المجتمع للدور فيها وفي هذا الصدد يرى كل من : فؤاد حلمي وآخرون (١٩٩١م) (٥٢: ٣٧-٥٢) وغادة البان (١٩٩٧م) (٧٧: ١٧٧) ومحمود عابدين (٢٠٠٠م) (٧١: ٦٦-١٠٠) وأحمد حجي (٢٠٠٢م) (٣: ١٩٨) أن الاتجاه الثاني في ترشيد الإنفاق يركز على النظرة المنظومية للنظام التعليمي ؛ حيث يتجه

الترشيد في توزيع موارد التعليم نحو عناصر منظومة التعليم وبخاصة : المدخلات والعمليات والمخرجات ، وذلك في ضوء مدخلين هما (الفعالية والكفاءة) على النحو التالي :

(أ) مدخل الفعالية في توزيع الموارد التعليمية : ويهتم هذا المبدأ بإحداث تعديل أو تغيير في مدخلات منظومة التعليم لخفض التكلفة دون التأثير في المخرجات بالتعديل ، وذلك من خلال: تجنب الهدر والفاقد في العملية التعليمية وضغط المصروفات الإدارية وخفض تكلفة المبنى المدرسي وتقليل استهلاك المرافق من كهرباء ومياه واتصالات هاتفية ، وبالتالي الإقلال من نفقاتها ، وتجويد الكتب المدرسية وطباعتها بأرخص الأسعار أي أن الترشيد يتم بالتأثير في عناصر الإنفاق على التعليم من خلال مدخلاته ودون التأثير على مخرجاته بالتعديل .

(ب) مدخل الكفاءة في توزيع الموارد التعليمية : بينما يهتم هذا المدخل بإحداث تعديل أو تغيير في مدخلات منظومة التعليم لتحسين مخرجاتها ودون التأثير في كلفة المنظومة التعليمية ، ويدخل في تحقيق هذا المدخل تحسين مستوى تحصيل الطلاب والقضاء على الهدر المصاحب للرسوب والتسرب . وللکفاءة عدة مقاييس أشهرها : الكلفة والمنفعة ، والكلفة والفعالية ، وقد يستخدم أي من المقياسين في مقارنة كفاءة طرق تدريس معينة أو توظيف الحاسب الآلي في العملية التعليمية فالترشيد يتم بتعديل المدخلات والمخرجات دون التأثير في حجم وتوزيع النفقات التعليمية - أي دون التأثير في تكلفة الوحدة التعليمية - فماذا عن طبيعة طرق وأساليب ترشيد الإنفاق على التعليم ؟

٢ - طرق وأساليب الإنفاق على التعليم .

على ضوء العرض الموجز لأبرز اتجاهات ترشيد الإنفاق على التعليم ، سواء في تخصيص موارده المالية أو توزيع تلك الموارد على جوانب منظومة القطاع التعليمي ؛ أمكن تحديد أهم طرق وأساليب ترشيد الإنفاق على التعليم في طريقتين يمكن تناولهما من منظور تحليلي على النحو التالي :

(أ) الطريقة غير المباشرة في ترشيد الإنفاق على التعليم . وتتضمن :

١ - العائد من التعليم وترشيد الإنفاق .

صار ينظر للموارد البشرية باعتبارها رأس مال غير ملموس - له قيمته في حد ذاته - ويولد دخلاً في المستقبل ، ومن ثم فإن كل ما ينفق على التعليم يعد استثماراً ينتظر

ما يعود به من نفع ؛ لذا اتجهت دراسة غادة البان (١٩٩٧م) ^(٤٧: ١٨٢) ودراسة محمود عابدين (٢٠٠٠م) ^(٧١: ٨١) ودراسة أحمد حجي (٢٠٠٢م) ^(٣: ١٨٦) إلى محاولة تقدير المنافع التي تعود على الفرد والدولة من هذا الاستثمار ، وأكدت على وجود الكثير من الصعوبات حال تقديرها لهذه المنافع ، وأهم هذه الصعوبات ، صعوبة تقدير المنافع الكيفية للموارد البشرية والتي تشمل القيم المكتسبة والمهارات والمعارف التي تؤثر على الإمكانات البشرية عند التحاقها للعمل والإنتاج في كافة المؤسسات المجتمعية .

وأصبح ينظر إلى العائد من التعليم بأنه " مقدار الدخل الذي يعطيه الاستثمار للفرد طوال حياته الإنتاجية " ، ومنه عائد فردي وعائد اجتماعي ، والعائد الفردي " بمثابة الدخل الإضافي الذي يتوقع الفرد الحصول عليه خلال حياته الإنتاجية " ، أما العائد الاجتماعي فهو " ما يعود على المجتمع في صورة زيادة في الدخل القومي أو في صورة قيم ومهارات ومعارف لدى الأفراد تؤثر بدورها في مسيرة التنمية الشاملة - ما يعرف بزيادة إنتاجية العمل - " ، حيث إن التعليم يزيد من مهارات العمل والاستعدادات الإدارية لدى الأفراد مما يسهم في زيادة الإنتاج . وحبال ذلك ينظر كل من محمود عابدين (٢٠٠٠م) ^(٧١: ٩٤) وأحمد حجي (٢٠٠٢م) ^(٣: ١١٨) للعائد من التعليم من خلال : الفوائد النقدية المباشرة وغير المباشرة والفوائد غير النقدية المباشرة وغير المباشرة والفوائد الخارجية ؛ ففي البداية كان الاهتمام بالجوانب الاقتصادية للعائد من التعليم - لدى أصحاب المدرسة الكلاسيكية - ثم انتقل الاهتمام للجوانب غير الاقتصادية - الثقافية والاجتماعية والنفسية والسياسية والتربوية - حينما حدد سميث ^(٩) مكونين لنظرية رأس المال البشري هما : مدخلات العمل - كمية ونوعية - والقدرات المكتسبة للأفراد من خلال التعليم .

وهكذا يمكن النظر إلى دراسة العائد من التعليم على أنها قد مرت بمرحلتين : الأولى مرحلة التقرير التي أكدت وجود ورصد العائد من التعليم ، والثانية مرحلة القياس التي برزت خلالها أساليب لقياس هذا العائد ، والتي كشفت عن أن للتعليم عوائد تفوق ما قد ينفق عليه من وقت وجهد ومال . وقد انتهت الدراسات التربوية السابقة في هذا الميدان إلى أن ثمة طرقاً ثلاثة رئيسة لقياس العائد الاقتصادي من التعليم وهي :

(٩) مذكور في : محمود عيس عابدين : علم اقتصاديات التعليم الحديث . القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ،

• الأولى طريقة الارتباط بين التعليم والدخل . وتهتم بالربط بين متوسط نصيب الفرد من الدخل القومي أو متوسط نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم مقابل معدل القيد بكل مرحلة تعليمية ، وكون معامل الارتباط بين هذين المتغيرين - متوسط نصيب الفرد مما ينفق على التعليم ومعدل القيد بكل مرحلة - موجباً ، يشير إلى وجود عائد اقتصادي للتعليم .

وتعد هذه الطريقة من أبسط طرق حساب العائد ، حيث تقوم على مسلمة قوامها " أن الدخل القومي يمكن قياسه من خلال القيد بمراحل التعليم " ، كما أن التوسع التعليمي له تأثيره المباشر على الأوضاع الاقتصادية للدولة . وحيال ذلك فقد اهتمت دراسة شكرى عباس ومحمد جمال نوير (١٩٩٨م)^(٢٩) ودراسة Davis, K. (1999)^(٣٠) ودراسة ناهد على (١٩٩٩م)^(٣١) ودراسة Champers, G. & Others, (1999)^(٣٢) ودراسة آمال العربي (٢٠٠٠م)^(٣٣) بإبراز الدور الموجب للتعليم في النمو الاقتصادي بدلالة الإنفاق على التعليم ، والتركيز على الجوانب الاجتماعية للتعليم وبخاصة دور التعلم في عملية التغيير الاجتماعي ودوره في تحقيق الرفاهية الاجتماعية والرخاء الاقتصادي وإثراء قدرة الفرد على التجديد الثقافي والتعلم الذاتي لضمان رفقي المجتمع بشكل علمي مخطط .

• الثانية طريقة الباقي من الناتج القومي الإجمالي .. وتقيس هذه الطريقة نسبة الزيادة من الناتج القومي الإجمالي ، والتي يمكن إرجاعها للمدخلات التقليدية ، واعتبار الباقي نتيجة للتعليم .

وفي هذا الصدد فقد تبنت دراسة غادة البان في سوريا هذه الطريقة (١٩٩٧م)^(٣٤) وانتهت إلى أن إسهام التعليم في النمو الاقتصادي الإجمالي في الاقتصاد السوري للفترة ١٩٧٠-١٩٨٠ تراوحت بين ٦% إلى ٩% كما أكدت دراسة محمود عابدين (٢٠٠٠م)^(٣٥) ودراسة محمد الاصمعي (٢٠٠١م)^(٣٦-٣٧) أن تحديات العائد من التعليم يستند إلى مفهوم دالة الإنتاج التربوي Production, Function حيث تعبر دالة الإنتاج التربوي عن العلاقة بين الإنتاج الكلي في الدولة ورأس المال المادي والبشري ، ويعبر عن رأس المال البشري بالنفقات التعليمية أحياناً وبأعداد الخريجين أحياناً وبمعدلات القيد التعليمي أحياناً أخرى . وبالتالي تتكون علاقة خطية بين متغيرات (تعبر عن دالة الإنتاج التربوي) .

ونرى الدراسة الحالية - بناءً على ما ألكنه الدراسات السابقة - أن دراسة العلاقة الارتباطية بين متغيرات دالة الإنتاج التربوي لا تقوم على نفس مفهوم العامل المتبقي لتحديد

العائد من التعليم بل تنطلق منه لبناء صيغ رياضية خطية ، حيث أن اهتمام الدراسات التربوية بعزل عامل التعليم لمعرفة أثره المباشر في النمو الاقتصادي يكاد يكون معدوماً ، فما زال الأمر على درجة من الصعوبة برغم إمكانية توظيف الصيغ الرياضية التي ترعّم ضبط هذه العلاقة .

- الثالثة طريقة معدل العائد .. وتقوم هذه الطريقة على تحليل التكلفة مع العائد Cost Benefit Analysis من التعليم ووفقاً لهذه الطريقة يتم حساب صافي دخول الأفراد الواقعية أو المتوقعة ، وتقرن هذه الدخول بالنفقات التعليمية لهؤلاء الأفراد لينتج معدل العائد. وقد استخدم كل من : إكرام غالب (١٩٩٤م)^(٤) ومحمود السيد (١٩٩٥م)^(٥) ، وآمال العربي (١٩٩٧م)^(٦) ، هذه الطريقة في دراستهم ، وأكدوا - على الترتيب - على أهمية النفقات التعليمية في تقدير عوائد التعليم الثانوي الصناعي بجمهورية مصر العربية في ظل توظيف هذه الطريقة مع تخفيض النفقات . وأن خريج المعاهد الثانوية الفنية التجارية المتوسطة الملتحقة للعمل بالمؤسسات يزيد معدل عائده عن الخريج الذي يعمل بالحكومة بأسعار ١٩٩٣م . كما أن العائد من برنامج تعليم ما قبل المدرسة لدى بعض الأفراد في مستوى ٢٧ سنة ، يقدر بحوالي ٨٨,٤ دولاراً للفرد مقابل ١٢,٤ دولاراً هي تكلفة البرنامج في عام واحد وانتهت دراسة آمال العربي (١٩٩٧) وانتهت بتصور مقترح لزيادة العائد من برنامج تعليم ما قبل المدرسة مع ضرورة ترشيد الإنفاق عليه كما أن العائد الاجتماعي من التعليم الابتدائي يأتي في مقدمة العوائد الاجتماعية للمراحل التعليمية المختلفة . وقد تمت دراسة محمود السيد (١٩٩٥م) سودجاً لخفض النفقات التعليمية باستخدام طريقة معدل العائد.

وترى الدراسة الحالية وبناءً على ما انتهت إليه الدراسات السابقة حيال طرق قياس العائد من التعليم - كأحد الأساليب غير المباشرة لترشيد الإنفاق على التعليم - أن التعرف على طبيعة طرق قياس العائد صارت ضرورية وبخاصة عند اتخاذ قرارات ترشيد الإنفاق على التعليم ، كما أن ثمة حاجة لمزيد من الدراسات التي تنطلق من قياس عوائد التعليم وتحليل نفقاته بهدف ترشيد الإنفاق عليه من خلال نظرة تحليلية ، ولعل هذا يتطلب :

- ضرورة الاهتمام بالإنفاق على المرحلة التعليمية الأعلى في معدل العائد وخفض الإنفاق على أنماط التعليم قليلة العائد ، مع الاستمرار في تزايد الإنفاق على التعليم - بكافة مراحله ومستوياته - باعتبار أن الاستثمار في التعليم أعلى عائد من الاستثمار في أي مجال آخر .

- تطوير الأداء التعليمي الذي من شأنه تعظيم العائد من التعليم مع الاستثمار على المعدل نفسه في النفقات التعليمية ، وتفضيل الإنفاق على بعض الأنشطة التعليمية التي تحقق عائداً تعليمياً للطلاب عن الإنفاق على أنشطة أخرى ليست ذات عائد مجز .
 - إذا كانت طرق قياس العائد من التعليم تسهم - كأحد الأساليب غير المباشرة لترشيد الإنفاق على التعليم - في تحليل تكلفة الطالب أو الإنفاق على تعليمه ومقارنتها بالعائد المنتظر من التعليم على الفرد والمجتمع ، فلن ذلك يقتضى أن نأخذ في الاعتبار بأن فحص تكلفة الطالب لا يعني دائماً اتخاذ قرار بخفض النفقات عند التفكير في ترشيد الإنفاق على التعليم ، بل قد يترتب على هذا الفحص زيادة الإنفاق ، أو الاستمرار على المعدل للقاء في الإنفاق مع التفكير في زيادة فعالية هذه النفقات ، أو التفكير في زيادة الكفاية الخارجية للتعليم من حيث نوع التخصص ومحتوى المقررات الدراسية ومدى ملاءمتها لحاجات سوق العمل مستقبلاً .
- ٢ - جودة التعليم وفعاليته . وترشيد الإنفاق ..

تعرف الفعالية Effectiveness بأنها درجة تحقق الأهداف المبتغاة ، وتستخدم لقياس مستوى التعليم في فصل دراسي أو مدرسة معينة أو نظام بأكمله ، ويلزم لقياس الفعالية عينة من المخرجات المراد قياس الفعالية بها وعينة من الأفراد خارج تأثير الفعالية (عينة ضابطة) وتستخدم حينئذ المقارنات الخطية وغير الخطية للوصول إلى تقدير مناسب لمستوى الفعالية المطلوبة . لذا رأى محمود عابدين (٢٠٠٠م) (٧٦: ١٨٣) " ضرورة تكميم الظواهر التربوية ، كما يلزم إعداد مقاييس دقيقة لقياس الظواهر غير المادية لفعالية للتعليم " . خاصة وأن فعالية المدرسة في القرن الحادي والعشرين تقاس بمدى قيامها بالوظائف التي حددها Cheng, Y. (1997) (١٠٦: ٥) ألا وهي : التطبيع الاجتماعي وإكساب العادات الاجتماعية ، وإكساب المعرفة والتدريب على المهارات ، وتنمية الوعي بالآداب ، وإكساب للحد الأدنى من المهارات المرتبطة بمهنة ما ، وتشجيع الاتجاهات الفردية مثل الابتكار والاختراع ؛ لذا فلن فعالية المدرسة - كمفهوم - يشير إلى مدى نجاح المدرسة في إحراز أعلى مستوى في أداء الوظائف الخمس السابقة ، الأمر الذي قد يتعرض مع الإمكانيات المادية للمدرسة ، فأصبح معيار الفعالية - بمفرده - غير كاف للحكم على أداء المدرسة ، ولهذا أكد خلف البحيري (٢٠٠٠م) (٢١: ١٠) أهمية أسلوب تحليل التكلفة مع الفعالية للحكم على الأداء التعليمي بمقياس ثنائي البعد (التكلفة والفعالية) ، وأشار إلى أن لهذا الأسلوب منافع عديدة منها : إمكانية تقييم بدائل تربوية أو تعليمية متباينة في ضوء فعاليتها والتكلفة التي تحتاجها ، مع التحديد الكمي للنفقات التي يستلزمها كل بديل ، ومن ثم

إمكانية ترشيد الإنفاق ، هذا بالإضافة إلى توظيف أسلوب تحليل الكلفة والفعالية مع بعض الأنشطة التعليمية ذات الصعوبة في تقدير منافعها المادية ، بجانب استخدامه مع العناصر التي يمكن تكميمها نقدياً .

وبناءً على ما سبق فإن تحليل (الكلفة مع الفعالية) يقدم لدراسات ترشيد الإنفاق معلومات لا يمتلكها تحليل للفعالية أو تحليل الكلفة التعليمية كل بمفرده ، ذلك أن تحليل الكلفة مع الفعالية ينطلق من حقيقة مؤداها " أن كل عنصر في العملية التعليمية لا يعمل بمفرده ، بل هو عنصر في نظام متكامل ، تتفاعل فيه المدخلات مع بعض العمليات لإنتاج المخرجات التي تتميز بمواصفات محددة سلفاً ، كما يرتبط مفهوم فعالية الكلفة بالتخلص من أسباب الفقد في التعليم أو تقليل الهدر التعليمي الذي قد يتأثر النظام التعليمي سواء من خارجه عن طريق عدم الإفادة الكاملة بالخريجين في مجال تخصصاتهم ، أو من داخله ، وذلك من خلال : الرسوب والتسرب والانقطاع عن الدراسة وانخفاض مستوى التحصيل وسوء استثمار اليوم الدراسي والقصور في توظيف المبنى المدرسي مع كثرة العمالة - من المعلمين والإداريين والمعاونين والمستخدمين - وسوء توزيعها وما يصاحبها من ندرة الإفادة من الإمكانات المتاحة بالمدرسة ، بجانب حشو المناهج الدراسية بموضوعات لا تهم الدارسين في حياتهم العملية فيما بعد .

على صعيد آخر فقد أكد على السلمي (١٩٩٤م) (٤٥:٩٦) أن نجاح النفقات التعليمية متوقف على تحقيق الأهداف المبتغاة منها بأعلى جودة ممكنة . كما أن تحقيق الجودة المطلوبة مرتبط بكفاءة الخريج ومدى رضا الأسرة وسوق العمل بمستوى الخريج والتوفيق بين المنتج والعمل - الجودة الشاملة - ، بينما رأى محمود عابدين (٢٠٠٠م) (٧١:٧٦) أن ثمة ارتباطاً بين مفهوم (الفعالية في التعليم) ومفهوم (الجودة للتعليمية) باعتبار أن كلا منهما يهتم بقياس مستوى تحقيق الأهداف التعليمية وأن مفهوم الجودة التعليمية يعبر عن القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية بالمواصفات المطلوبة كما أن التحقق من (الجودة التعليمية) يتطلب مقياساً دقيقاً لقياس مستوى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، وأن محاولة تحقيق تلك الأهداف بأعلى كفاءة ممكنة وبتوظيف الإمكانات المتاحة وبأقل قدر من النفقات ، يعبر عن (جودة التعليم) ؛ لذا يلتقي مفهوم (الجودة التعليمية) في ارتباطه بمدخلات ومخرجات المنظومة التعليمية بمفهوم (فعالية التعليم) وذلك من خلال عملية تحليل التكلفة مع الفعالية . وفي هذا الصدد فقد أشارت دراسة (١٩٩٧: ٢٧٥) Press, L. (1992) ودراسة (1997: ١٣٧) Parrish, B. ودراسة Martin, D. (1997) ودراسة (1999: ١٣٩-٢٢٧) Pritchett, L. ودراسة Carpenter, C. (1997)

(2001) (١٠٣: ٢-٣) إلى إمكانية قياس جودة التعليم وفعاليته بدلالة المدخلات أو العمليات أو المخرجات ؛ حيث يستخدم (متوسط النفقات التعليمية للطالب) أحياناً (معياراً للحكم على جودة التعليم) حسب المدخلات ونقاس جودة التعليم وفعاليته بدلالة العمليات ، حيث يعبر عن (جودة التعليم) (بحجم الفصل ونسبة التلاميذ لكل معلم وطول اليوم الدراسي وطول العام الدراسي) ، على اعتبار أن كلا منهما يعد متغيراً مستقلاً لمتغير آخر تابع وهو (الإنفاق) أو العكس . كما تقاس جودة التعليم وفعاليته بدلالة المخرجات ، حيث تستخدم نواتج التعليم (التحصيل الدراسي ، مستوى الخريجين في التخصصات المختلفة) لتعبر عن جودة التعليم .

وترى الدراسة الحالية (حيال ما أشارت إليه الدراسات السابقة) أن المعيار السابق لقياس جودة التعليم بدلالة مدخلات النظام التعليمي يشوبه الشك وعدم التيقن ؛ فقد تتفق مدرسة ما أموالاً أكثر على التعليم دون أن تحقق منافع أكبر لخريجها لأن ثمة عوامل أخرى متعددة تحدد فعالية المدخلات التعليمية بخلاف النفقات ، فالعبرة ليست في مدى توفر المدخلات ، بل في كيفية التوظيف الأنسب لها ؛ وترشيد الإنفاق لا يقابل خفض الإنفاق بقدر ما يقابل معقولة الإنفاق وضبطه وحسن توظيفه وتوزيعه . كما أن قياس الجودة بدلالة المخرجات يكتنفه درجة من الغموض وضعف الثقة في نتائجه ، سواء في حالة الاعتماد على أدوات ومقاييس مقننة لقياس مستوى التحصيل الدراسي كمخرج تعليمي أو الاعتماد على آراء عينة من الخبراء في الميدان التربوي ، خاصة وأن ثمة إيماناً كاملاً بوجود عوامل أخرى - دون مستوى الأداء التعليمي - تؤثر في مخرجات النظام التعليمي هذا بالإضافة إلى أن الاقتصار على التحصيل الدراسي كمؤشر للجودة التعليمية صار أمراً يحتاج للمراجعة في ظل المفهوم المعاصر للجودة التعليمية الشاملة ؛ فلم تعد تقتصر فعالية التعليم على الربط بين النفقات التعليمية وكم ومستوى الخريجين ضمن ما يستهدفه مدخل تحليل الكلفة والفعالية ، بل اتسعت لتشمل علاقة النفقات أو التكلفة الفعلية بمستوى الأداء التعليمي داخل المدرسة ، أي الربط بين الكلفة والفعالية أو (الكفالية الداخلية والخارجية للتعليم) . ومع كل ذلك فإن استخدام مفهوم الجودة التعليمية الشاملة في ترشيد الإنفاق على التعليم قد بات ضرورة عصرية في ظل اهتمام الدولة بالتعليم للتميز والتميز للجميع، ناهيك عما يصاحب ذلك من مضاعفة مستمرة للنفقات الموجهة لمنظومة التعليم بهدف تقديم أفضل خدمة تعليمية لأبناء المجتمع ، ولهذا صار استخدام الجودة الشاملة أحد بدائل ترشيد الإنفاق على التعليم .

(ب) الطريقة المباشرة في ترشيد الإنفاق على التعليم .

وتتضمن هذه الطريقة اقتراح أهم التعديلات والإجراءات التنفيذية الواجبة لخفض التكلفة التعليمية أو زيادتها ، دون إحداث تعديل في المخرجات التعليمية . أي التأثير في مدخلات العملية التعليمية - ومنها النفقات التعليمية - دونما تأثير في المخرجات التعليمية بالتعديل . ويمكن تناول أهم تلك التعديلات من منظور تحليلي موجز خلال المحاور الثمانية التالية :

١ - ضغط النفقات الإدارية : حيث تدخل النفقات والمصروفات الدورية والإدارية والأجور ضمن نفقات الباب الثاني - من الأبواب الأربعة لتوزيع ميزانية التعليم - وتمثل نسبة لا يستهان بها في النفقات التعليمية ، وتتضمن نفقات التغذية المدرسية وخدمات النقل والصيانة والإيجارات وطباعة الامتحانات . وتشير إحصاءات وزارة التربية والتعليم الصادرة عن الإدارة العامة للموازنة عام (٢٠٠٤) (١٩: ١١) أن نفقات الباب الثاني - أجور ونفقات دورية - الميزانية العامة للتعليم العام في مصر ، تم توزيعها على النحو التالي : ٦٦% مستلزمات سلعية للإنفاق على الأغذية المدرسية والتربية العسكرية ، ٦% للاعتمادات السلعية لطباعة الإمتحانات بالمطابع الأميرية ، و ١٦% مستلزمات سلعية للنقل، ١١,٥% نفقات جارية .

وحال تقليل التكاليف التعليمية فقد قدمت دراسة (Miles, & Zimmerman, 1997) (١٢٨) أربعة مداخل لضغط النفقات التعليمية وترشيدها وهي خفض الإسراف في الاقتراض عن طريق القطاع الخاص وخفض الإسراف في التكاليف الإدارية ، وخفض الإعانات ، وترشيد القروض الطلابية باعتبارها جزءاً من النفقات التعليمية الفيدرالية وانتهت دراسة Mortera, F. (1998) (١٣٠) إلى أن ثمة علاقة ارتباطية بين مستويات نفقات المعلمين ونفقات الوسائط التعليمية ومستوى التحصيل الأكاديمي لتلاميذ المدرسة الابتدائية ، وأكدت هذه الدراسة على وجوب النظر لبعض أنماط النفقات التعليمية والاهتمام بما يحقق النفع منها للتلاميذ . وأكدت دراسة Stout, R. (1998) (١٣١) أن النفقات الإدارية أصبحت تمثل ٥٧,٩% من جملة النفقات التعليمية ، وهي لا ترتبط بالطلاب لذا يجب تخرج متوسط النفقات التعليمية مع الصعود بالسلم التعليمي ، كما أكدت أن نسبة كبيرة من هذه النفقات توجه للنقل ، ومن ثم فإن أية جهود لإنقاص التكلفة التعليمية لابد أن تبدأ بضغط النفقات الإدارية للمدرسة .

وإذا كانت دراسة Miles ودراسة Martera ودراسة Stout قد أكدت معاً ضرورة ترشيد الإنفاق الحكومي على التعليم بضغط النفقات الإدارية ؛ حيث هذه النفقات ليست

بالبسيرة ، وأن خفض هذه النفقات يسهم في تخفيض تكلفة التعليم ودون أن يسبب ذلك تخفيضاً لمستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب كمؤشر لفعالية العملية التعليمية . فإن الدراسة الحالية تؤكد على ما أكدت عليه الدراسات الثلاث السابقة ، وترى أن ضغط النفقات الإدارية كمدخل لترشيد الإنفاق التعليمي يضرب وبشدة على أوتار بعض رجال الإدارة التعليمية في مصر والمولعين بالإنفاق الزائد على تأثيث المكاتب ووسائل النقل واستبدال أطقم المكاتب بأفخم الأثاث مقابل وجود من يدفع من المعلمين من ماله الخاص لشراء بعض الحاجات الضرورية لتسيير الحصة .

٢ - ترشيد استخدام التجهيزات المدرسية : لعل الانفجار المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي وتضاعف المعارف في عصر ثورة المعلومات وراء تسارع إقبال الدول العربية - ومنها مصر - على أحدث التجهيزات والتقنيات العلمية والتكنولوجية ، وسعيها الدؤوب نحو مساعدة الطلاب على التكيف وبنجاح مع أحدث تكنولوجيا المعلومات في الحاضر والمستقبل ، مع كون ذلك يكلف هذه الدول نفقات باهظة قد لا تتحملها النفقات أو المخصصات المالية للتعليم في مصر - مثلاً - ، ويؤكد ذلك وزير التربية والتعليم السابق (١٩٩٥م) (١٠ : ١١) بقوله " أمامنا منافسة إقليمية وعالمية ، ولا نستطيع أن ندخل هذه المنافسة إلا بخبرات وقدرات متميزة تتنافس الدول الأخرى " ؛ ولهذا اعتمدت جمهورية مصر العربية مبالغ كبيرة لإدخال الحاسب الآلي في التعليم على المستويين الجامعي وما قبل الجامعي وكذلك إدخال الشبكة الدولية للمعلومات - الإنترنت - حتى أصبح في معظم المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية أجهزة حاسب آلي وخطوط للشبكة الدولية للمعلومات .

وعند استطلاع واقع توظيف واستخدام أجهزة الحاسب الآلي والشبكة الدولية للمعلومات سواء على صعيد مدارس التعليم العام وكليات التعليم الجامعي فقد أجمعت دراسة الغريب زاهر (٢٠٠٠م) (٥) ودراسة عبد الله النجار (٢٠٠١م) (٣٨) ودراسة سعد خليفة (٢٠٠٢م) (٢٥) على وجود بعض الصعوبات التي تعوق التوظيف الكفء لتلك التقنيات وأبرزها : قلة الإمكانيات المادية اللازمة لصيانة هذه الأجهزة ، والإنفاق على المستلزمات الخاصة بتسييرها من أحبار وأوراق وأقراص ، بجانب ضعف خبرة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس باستخدامها ، بالإضافة إلى عدم إتقان اللغة الإنجليزية .

ونرى الدراسة الحالية - بناءً على ما أكد عليه وزير التربية والتعليم المصري السابق نفسه وما أجمعت عليه الدراسات الثلاثة السابقة من وجود صعوبات تحد بدورها من التوظيف الكفاء للحاسب الآلي والشبكة الدولية للمعلومات ، رغم المبالغ الكبيرة والنفقات الهائلة التي وجهت لإنخالهما لمدارس التعليم قبل الجامعي وكليات التعليم الجامعي - ضرورة ترشيد إنشاء واستخدام التجهيزات الإلكترونية في مؤسسات التعليم ، مع عدم التوسع في توفير هذه التجهيزات قبل التأكد من : توفير الخبرة لدى هيئات التدريس والمسؤولين عن استخدام هذه الأجهزة مع إتقان اللغة الإنجليزية وبمستوى يتناسب واستخدامها ، بجانب توفير الإمكانيات المادية الدورية والكافية لاستخدام هذه الأجهزة وصيانتها ، مع عدم المغالاة في شراء الأحدث منها . كل هذا بجانب المعنى الدعوى نحو إعادة تنظيم الإدارات التعليمية بالمؤسسات التعليمية لإدخال الحاسب الآلي في منظومة العمل ، وذلك لما يصاحب التوظيف الكفاء لهذا الجهاز من توفير تكلفة العمل وتحسين أداء الجهاز الإداري بالمدرسة وتخلصه من كثرة الهدر الناتج عن البطء والروتين وكثرة الأخطاء .

٣ - ترشيد الإنفاق على الأبنية التعليمية : تتحمل هيئة الأبنية التعليمية بجمهورية مصر العربية مسئولية إنشاء الأبنية التعليمية ، وتلتزم الهيئة بمواصفات فنية وهندسية في إنشاء الأبنية التعليمية تكاد تكون بعيدة عن الاهتمام بالمواصفات التربوية . وقد اهتمت بعض الدراسات التربوية والهندسية باقتراح نماذج تربوية لمواصفات الأبنية المدرسية إلا أن هذه النماذج لم تراعى جانب ترشيد الإنفاق ؛ لذا أكدت دراسة عماد عطية (١٩٩٠م) (١٦: ٥٤) ودراسة Muta & Others, (1997) (١٣١) ودراسة Mortera, F. (1998) (١٣٠) ودراسة Gonde, (1999) (١١٩) أهمية مراعاة مواصفات ترشيد الإنفاق عند إنشاء وتجهيز الأبنية المدرسية والتعليمية ودون التأثير في جودة العملية التعليمية . وذلك من خلال الترشيح في استهلاك المياه والطاقة وتخفيض نفقات صيانة المبنى بالآي يوكل بها إلى هيئة الأبنية التعليمية ، شريطة أن يتم انتقاء موقع بعيد عن الضوضاء ومصادر التلوث ولكنه في مكان رخيص أو متوسط السعر . مع وجوب تجهيز المبنى المدرسي لتوظيفه في أكثر من مناسبة وفرصة وطوال العام على أن يسمح تصميمه للهندسي بالتوسع الأفقي والرأسي .

ونرى الدراسة الحالية - بناءً على ما أكتنه الدراسات السابقة - أن من أهم متطلبات ترشيد الإنفاق على الأبنية التعليمية :

- حتمية (اعتبار) مواصفات تخفيض للتكلفة عند إنشاء وصيانة المبنى المدرسي ، فتمه جوانب لترشيد النفقات يعرفها المتخصصون في الإنشاءات الهندسية ، لكنها لم تراعى حالة لإنشاء الأبنية التعليمية بحجة أنها أبنية حكومية ذات خطورة كبيرة ، ولعل عدم مراعاة مواصفات خفض للتكلفة قد شجع بعض رجال الأعمال على الاستقطاع من نفقات المبنى لصالحهم الشخصي - ما نسمع عنه في الصحف للقومية من عدم التزام بالمواصفات الهندسية - .
 - أن تشارك مجالس الآباء والمعلمين بالفكر والتنفيذ لاستثمار الفصول والصالات والأبنية والملاعب المدرسية خلال الإجازات وطوال العام .
 - ألا يتم إقرار إنشاء المبنى المدرسي إلا بعد دراسة سكانية واجتماعية واقتصادية يشارك فيها رجال التربية - باحثين وممارسين - بجانب هيئة الأبنية التعليمية ، وذلك لمعرفة مدى الطلاب المتوقع للالتحاق بهذه المدرسة ، حيث أن بعض الأبنية المدرسية التي أنشئت في بعض المدن والقرى النائية لم يتم للتوظيف الأنسب لها حتى الآن .
- ٤ - ترشيد الإنفاق على أجور العاملين في قطاع التعليم : يعد قطاع المعلمين من أكبر القوى البشرية في منظومة للتعليم - بعد الطلاب - وعليهم يتوقف النجاح في تحقيق الأهداف التربوية ؛ لذا تبذل الدولة جهوداً مستمرة لتحسين أوضاعهم ، ومن هذه الجهود والتي أشار إليها مشروع مبارك القومي ضمن إنجازات التعليم خلال ثلاث سنوات (١٩٩٥م)^(٧١):
- مواجهة ظاهرة الرسوب الوظيفي بين المعلمين والعاملين في قطاع التعليم واستمرار صرف الحوافز المادية لهم مع زيادة مكافأة الامتحانات إلى ١٥٠ يوماً عام ١٩٩٥/٩٤م بتكلفة إضافية قدرها ٢٠٨ مليون جنيه ، وزيادة مكافأة اليوم في أعمال الامتحانات إلى ٥% من أسلمي المرتب اعتباراً من ١٩٩٤/٩٣م بتكلفة إضافية قدرها ١١٨ مليون جنيه لامتحانات النقل ، و٢٤ مليون جنيهاً لامتحانات الثانوية العامة ، هذا بجانب زيادة مكافأة مديري ونظار المدارس نظير رعاية الأنشطة التربوية والحوافز وبما يقرب من ١٠٠% من مكافآت عام ١٩٩١/٩٠م . ومع كل هذا فإن جمود هيكل رواتب الدرجات الثابتة قد صاحبه وترتب عليه استياء الكثير من العاملين في قطاع التعليم . وحال ذلك فقد أجمعت دراسة محمد يوسف (١٩٩٠م)^(٧٢) ودراسة فؤاد حلمي وآخرون (١٩٩١م)^(٧٣) ودراسة ضياء الدين زاهر (١٩٩٢م)^(٧٤) على : ضرورة إعادة النظر في هيكل رواتب

وأجور العاملين في التعليم ، ووجوب إصلاح الإدارة المالية لمنظومة التعليم لأجل إعادة النظر في القواعد المالية المنظمة لأجور العاملين في التعليم لتجديدها وإقامتها وفق معلمات العصر ، خاصة في ظل تدهور الإنفاق الحقيقي على التعليم وضائلة الإنفاق الجاري في مدارس ، هذا بجانب الحاجة الملحة إلى إعادة التنظيم الحالي لهرم النظام المالي للتعليم قبل الجامعي في مصر مع استمرار الاهتمام بزيادة أجور المعلمين ومكافآتهم.

وترى الدراسة الحالية - بناء على ما أجمعت عليه الدراسات الثلاثة السابقة - أن ترشيد الإنفاق على أجور ومرتبات العاملين في قطاع التعليم يتطلب :

- تصنيف المعلمين حسب مهاراتهم التدريسية مع إعادة تنظيم جدول رواتبهم بحيث يربط بين الكفايات المهنية للمعلم ومؤهلته وخبرته وحجم الفصل - من ناحية - ومستوى رواتبهم وأجورهم ومكافآتهم - من ناحية أخرى ؛ فيشجع ذلك على النمو المهني والعلمي للمعلم ، ويدفعه إلى بذل الجهد داخل فصله مع عرض حوافز مغرية للإحالة للمعاش المبكر لمن هم دون المستوى .
- تقليل أعداد المعلمين والعاملين في قطاع التعليم ، شريطة عدم حدوث تداخل في اختصاصات العاملين ، وإعادة توزيع المعلمين والعاملين القائمين على العمل بحيث لا يتم تركزهم في إدارة أو مدارس المدن دون مدارس الريف والمناطق النائية منه . مع جذب المعلمين الأكفاء المحالين للمعاش وبحوافز مغرية للعودة للتدريس والاستفادة من كفاءتهم وخبراتهم .
- تخفيض النفقات الإدارية للمدارس ، على أن تتجه المدارس إلى الإنتاج لتعويض العجز في رواتب المعلمين (المدارس المنتجة)

• - ترشيد الإنفاق عن طريق التمويل الذاتي للمدارس : دعت النظرة للنظام التعليمي - كاستثمار والنظر للمدرسة كمصنع - رجال التربية ومفكريا للتفكير في شمولية النظرة للمدرسة كوحدة إنتاج ليست لإنتاج البشر فحسب ، بل للإنتاج المادي أيضاً ، وذلك سعياً حيال توظيف المكاسب المالية السريعة التي يحققها هذا الإنتاج المادي لتعويض نفقات المدرسة التي تنفقها في تدريب الطلاب . ولعل ما أكد وجوب هذه النظرة - التمويل الذاتي للمدارس لخفض النفقات - ما انتهت إليه دراسة (Fay, M. (1998) من ضرورة تخصيص خدمات الدعم التعليمي - مثل خدمات الحاسب الآلي والنقل والسكن

والخدمات الأخرى - بإتاحة الفرصة للقطاع الخاص ليستفيد من الخدمات المدرسية ، وتنظيم الإفادة منها للطلاب بأسعار مناسبة ، بجانب تأخير موقع المدرسة - مثل الميبرات المدرسية وغرف الحاسب الآلي والمناهل والمكتبات المدرسية وللورش والأفنية والصالات المدرسية - خلال الإجازات لشركات خاصة مع إتاحة فرصة استفادة الطلاب وبأسعار رمزية إلا أن دراسة (Hadderman, M. (1998)^(١٢١) حوث بعض الصعوبات التي واجهت المدارس المنتجة وكان أهمها : عدم الاستقرار الإداري وندرة الخطط العملية للإنتاج المدرسي بجانب ارتفاع مرتبات المعلمين والإداريين ، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة الإنفاق على قطاع الإنتاج في المدارس لتوظيف التقنيات المعاصرة للإنتاج مع وجود حوافز مرتبطة بالنجاح والإنتاج .

وترى الدراسة الحالية أن من أبرز أمثلة المدارس المنتجة في مصر المدارس المطبقة لمشروع مبارك / كول ، وهو مشروع بين المدارس الثانوية للصناعية نظام السنوات الثلاث بعد الحلقة الإعدادية ، وبين جمعيات رجال الأعمال بالمدن الصناعية الجديدة بالقاهرة ، ويقوم على قضاء الطالب ليومين في مدرسته وأربعة أيام في المؤسسة أو المصنع للتدريب العملي . ومن المدارس المنتجة - أيضاً - المدارس الصناعية الملحقة بالشركات والمصانع والتي تتحمل الإنفاق عليها الشركات والمصانع مع وزارة التربية والتعليم . ولعل ذلك خطوة في طريق التمويل الذاتي للمدارس ؛ والذي يتيح الفرصة أمام المدرسة لتوفر دخلاً وتقدم خدمة تعليمية في نفس الوقت مما يسهم بدوره في ترشيد الإنفاق الحكومي على تلك المدارس الممولة ذاتياً .

٦ - ترشيد الإنفاق عن طريق تحريك الرسوم الدراسية وتوفير مصادر جديدة : بالرغم من التزام الحكومة المصرية بمبدأ مجانية التعليم في جميع مراحل التعليم ، إلا أنه في ظل العجز الواضح للأموال المتاحة للإنفاق على التعليم ؛ اضطرت الحكومة المصرية إلى فرض رسوماً دراسية على التعليم ، وتزايدت تلك الرسوم إذ بلغت عام ١٩٧٨م ٢٨٩ ألف جنيه وعام ١٩٩٣/٩٢م ٢٨٢ مليون جنيه، وتمثل هذه الرسوم نسبة ٧% من ميزانية التعليم تقريباً (١٩٩٣م)^(١٢١) ، وهي نسبة ليست بالقليلة ، كما يضيف عبد اللطيف أحمد (١٩٩٣م)^(١٢٥: ١٢٦) إليها موارد أخرى لوزارة التربية والتعليم أهمها ، بيع الكتب للمدارس الخاصة والإيجارات وحصيلة بيع المدارس الزراعية والبساتين وحصيلة مشروع رأس المال بالمدارس الفنية .

وقد نظم القانون ١٣٩ لعام ١٩٨١م والقوانين المعدلة له في مادته الحادية عشرة عملية المشاركة الشعبية في تمويل التعليم ، وقرر تشكيل صندوق محلي لتمويل التعليم بالجهود الذاتية لتنظيم مشاركة الأهالي في إقامة المدارس الخاصة وصيانة الأبنية المدرسية . كما أوصى المؤتمر القومي للتعليم الابتدائي المنعقد في عام ١٩٩٣م بالقاهرة " بضرورة تشجيع رجال الأعمال على الإسهام في تمويل للتعليم " . إلا أن دراسة مصطفى عبد القادر وآخرون (١٩٩٩م) (٧٦ : ٤٩) ودراسة نبيل عبد الخالق (٢٠٠١م) (٨٨) اتفقتا على أن ثمة صعوبات مازالت تواجه المشاركة الشعبية في تمويل التعليم أكثرها تأثيراً : افتقاد آلية التنظيم والتوجيه ، وتزايد الهدر في الإنفاق الحكومي على التعليم ، هذا بجانب عدم التزام الشراكة المجتمعية للقطاع الخاص في التعليم بمستوى محدد للربح والعائد ، تبعه عن الاستغلال .

وترى الدراسة الحالية - بناءً على ما انتهت إليه الدراستان السابقتان - أن ترشيد الإنفاق بزيادة الرسوم الدراسية يقتضي انطلاق هذه الزيادة من خلال دراسة اجتماعية واقتصادية للمجتمع الطلابي تحدد مدى إمكانية تحمل هذه الأعباء المالية ، بجانب التسهيلات التي يمكن توفيرها لدفع الرسوم للطلاب غير القادرين .

وتضيف الدراسة الحالية إلى ما جاءت به الدراسات السابقة من مصادر - يمكن أن تشارك الحكومة المصرية في الإنفاق على التعليم قبل الجامعي لترشيد الإنفاق الحكومي على التعليم ، مصادر ، أخرى جديدة أهمها :

- اقتراح صيغة تعليمية (نصف خاصة) تقوم على شراء أو استئجار الدولة للأبنية التعليمية ، على أن يتحمل الطلاب الملتحقين بها نفقات التعليم (عن ثمن المبنى فقط) وتتحمل الدولة باقي نفقات التعليم المجاني .

- إتاحة الفرصة أمام الجهود الذاتية للمشاركة والعمل على تنظيمها وتحديد أوجه الإنفاق من هذه الجهود الذاتية ، مع تعزيز فرص الشراكة المجتمعية في تقديم الخدمات التعليمية كخدمات للنقل والتغذية المدرسية .

- فرض ضرائب بسيطة على الخدمات التعليمية ، تدفع لصالح غير القادرين على تحمل نفقات التعليم في كافة المراحل الدراسية وصيانة الأبنية التعليمية .

عود على بدء . من منطلق العرض التحليلي للموجز لكل من : مفهوم ترشيد الإنفاق وأهميته في مجال التعليم وصعوباته وأخلاقيات ترشيد الإنفاق خلال المؤسسات التعليمية (طبيعة

ترشيد الإنفاق التعليمي) ، بجانب ترشيد الإنفاق في تخصيص الموارد المالية للتعليم من خلال مؤشرات الإنفاق على التعليم وتحليل النفقات التعليمية وترشيد الإنفاق في (توزيع) الموارد المالية المخصصة للتعليم من خلال مدخلي الفعلية والكفاءة في توزيع الموارد المالية (اتجاهات ترشيد الإنفاق على التعليم) ، هذا بالإضافة إلى طرق وأساليب ترشيد الإنفاق على التعليم (الطرق غير المباشرة) وتتضمن : طرق حساب العائد من التعليم وترشيد الإنفاق - طريقة الارتباط بين التعليم والدخل ، طريقة الباقي من الناتج الإجمالي ، طريقة معدل العائد - جودة للتعليم وفعاليتها وترشيد الإنفاق - تحليل الكلفة مع الفعلية - ، (والطرق المباشرة لترشيد الإنفاق على التعليم) وتتضمن ضغط النفقات الإدارية وترشيد استخدام التجهيزات المدرسية وترشيد الإنفاق على الأبنية التعليمية وأجور العاملين في قطاع التعليم وترشيد الإنفاق بالتمويل الذاتي للمدارس وتحريك الرسوم الدراسية وإيجاد مصادر جديدة لتمويل التعليم في ظل الشراكة المجتمعية ؛ يمكن للدراسة الحالية إدراك الحقائق التالية :

- أن ثمة صعوبات مازالت تواجه الإنفاق على قطاع التعليم قبل الجامعي في مصر ، وصاحبها وترتب عليها تناقص معدلات الإنفاق على هذا القطاع ؛ الأمر الذي حتم ترشيد الإنفاق على التعليم وجعله مطلباً رسمياً وجامعياً .
- أن ثمة مجموعة من المبادئ الأساسية الحاكمة لاتخاذ قرار ترشيد الإنفاق على التعليم العام في مصر ألا وهي :
 - أن مسئولية الحكومة عن تنظيم وتمويل وإدارة التعليم في مصر ، قد بصاحبها السماح لجهات شعبية أو خاصة لتقديم وإدارة خدمات معينة ضمن منظومة التعليم .
 - أن الحفاظ على المكاسب التعليمية المتاحة للأفراد في ظل المجانية ، يتطلب تضمين قرارات الترشيد أساليباً لتنظيم الاستفادة من هذه المجانية - حتى لا تكون مطلقة - وذلك انطلاقاً من النصوص الدستورية التي تلزم الدولة بضرورة توفير التعليم المجاني في مراحله الإلزامية .
 - أن تحقيق التكامل بين النظام التعليمي وكلفة أنظمة المجتمع - الاقتصادية والاجتماعية والرقابية - يقتضي - أحياناً - ضرورة إعادة تنظيم وتوجيه الجهاز الإداري والمالي لمنظومة التعليم ، - وأحياناً أخرى - زيادة النفقات التعليمية ولكن ضمن قرارات الترشيد .

• تتطلب الطريقة غير المباشرة لترشيد الإنفاق على التعليم في مدارس التعليم قبل الجامعي بمصر ضرورة : تطوير أساليب التدريس التقليدية تطويراً واقعياً في ظل التوظيف الفعلي للتقنيات العلمية المعاصرة والمتاحة بالمدارس المصرية . وتطوير المناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة لها مع التطبيع المهني للمعلمين وتنميتهم أكاديمياً وثقافياً ليواكبوا هذا التطور . هذا بجانب تزويد التلميذ بالجديد في العلوم وذلك بربط محتوى المناهج الدراسية بالاحتياجات الأكاديمية ومتطلبات سوق العمل مع البحث عن أفضل وأنسب الأساليب والاستراتيجيات لرفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب . وإعادة النظر في القواعد المالية لرواتب وأجور العاملين في القطاع التعليمي بقصد تجديدها وربطها بمستوى الخبرة العلمية والكفاءة في الأداء وليس عدد سنوات العمل (الأقدمية المطلقة) مع انتهاز كافة الأساليب لتجويد العمل التعليمي وتحسين الخدمات غير التعليمية التي تقدمها المدرسة لروادها من التلاميذ والطلاب - مثل خدمات التغذية والنقل والكتب المدرسية - .

• وتتطلب الطريقة المباشرة لترشيد الإنفاق على التعليم في مدارس التعليم قبل الجامعي بمصر ضرورة : ضغط النفقات الإدارية في التعليم ، وترشيد الإنفاق على التجهيزات المدرسية وتحقيق الاستفادة الكاملة منها ، بجانب ترشيد الإنفاق على الأبنية التعليمية والتزام هيئة الأبنية بالمواصفات التربوية والاقتصادية لخفض تكلفة إنشاء تلك الأبنية ، وترشيد الإنفاق على مربيات العاملين في قطاع التعليم مع تصميم خرائط مدرسية لتوزيع المعلمين والمعاونين فلا يتم تكديسهم بمدارس المدن دون مدارس القرى والمناطق النائية ، هذا بالإضافة إلى ترشيد الإنفاق بالاعتماد على الشراكة المجتمعية والتمويل الذاتي للمدارس ، وتحريك الرسوم الدراسية بالزيادة مع توفير فرص تيسير دفع الرسوم الدراسية للطلاب غير القادرين ، والتفكير في مصادر جديدة لترشيد الإنفاق .

تلك هي طبيعة ترشيد الإنفاق التعليمي ، واتجاهات ومتطلبات تطبيقه سواء في نطاق تخصيص الموارد المالية لقطاع التعليم قبل الجامعي ، أو توزيعها ، وأهم طرائق التطبيق على مدارس قطاع التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية غير المباشرة منها والمباشرة - على الترتيب - .

وهكذا عرض الإطار النظري للدراسة الحالية - من خلال محورين رئيسيين - المصادر الرئيسية لتمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ، وأهم مشكلاته - خلال المحور

الأول - وطبيعة ترشيد الإنفاق التعليمي واتجاهاته وطرقه - خلال المحور الثاني - . ولكن ثمة تساؤلاً يفرض نفسه في هذا الموقع من الدراسة الحالية قوامه : ما أهم آليات ترشيد الإنفاق على التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ؟ وما مدى مناسبتها والحد من بعض مشكلات تمويله ؟ ويمكن تحديد أهم هذه الآليات ودرجة مناسبتها من وجهة نظر خبراء التربية في مصر ومفكرها على نطاق الإطار الميداني للدراسة الحالية على النحو التالي :

❖ الإطار الميداني للدراسة : ويتضمن :

أولاً : عينة الدراسة .

ثانياً : أدوات الدراسة .

ثالثاً : المعالجة الإحصائية .

رابعاً : عرض وتحليل نتائج الدراسة .

- النتائج العامة للدراسة .

- توصيات الدراسة وأهم مقترحاتها .

أولاً : عينة الدراسة :

تستهدف الدراسة الحالية - ميدانياً - * تحديد مدى مناسبة الآليات المقترحة لترشيد الإنفاق على التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية للحد من بعض مشكلات تمويله " . وحيث أن خبراء التربية ومفكرها - وبخاصة المتخصصين في علم اقتصاديات التعليم والتخطيط التربوي - يأتون في المرتبة الأولى لتحديد درجة مناسبة تلك الآليات المقترحة لترشيد الإنفاق على التعليم العام والحد من بعض مشكلات تمويله ؛ لذا تضمنت عينة الدراسة الحالية غالبية المتخصصين^(٩) في علم اقتصاديات التعليم والتخطيط التربوي من الأساتذة والأساتذة المساعدين بكليات التربية والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بجمهورية مصر العربية ، وذلك لضمان الارتقاء بجودة العطاء والرأي الصائب ومصداقية التحقق .

(٩) استطاع الباحث حصر أسماء المتخصصين في " التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم " من الأساتذة والأساتذة المساعدين بكليات التربية والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية وذلك من خلال مجلدات : مؤتمرات الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، ومؤتمر كلية التربية : جامعة المنصورة وجامعة المنيا، والتي تضمنت أسماء الحضور لهذه المؤتمرات والمشاركين في فعاليتها .

جدول (٣) لبيان حجم عينة الدراسة

من خبراء التربية ومفكرها - أستاذ ، أستاذ مساعد - بالجامعات المدربة (تخصص تخطيط تربوي واقتصاديات تعليم)

البيان	المستبعد		المساعد		الافتقد		المسوزع		الجامعة
	أستاذ م	أستاذ	أستاذ م	أستاذ	أستاذ م	أستاذ	أستاذ م	أستاذ	
ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع
القاهرة			٣	١	٢	٢	٥	٣	٠
الإسكندرية	١		٢	٢	١		٣	٢	١
عين شمس		١	٥	٢	٢	١	٧	٣	٥
أسيوط			٣	١	١	١	٤	٢	٣
طنطا	١		٣	٢			٣	٢	٢
المنصورة			٤	٣			٤	٣	٤
الزقازيق			٣	١		١	٣	٢	٣
حلوان			٢	١			٢	١	٢
المنيا			٢	١			٢	١	٢
المنوفية		١	٢	١	١	١	٣	٢	٢
قناة السويس				٢	١	٢	٢	٣	٢
المركز القومي للبحوث	١		٢	١			٢	١	١
جملة أ + م	١٣٠ م %٧٥	١١٥ %٦٠	(٣)	(٢)	(٣٣)	(١٧)	(٧)	(٨)	٤٠ أستاذ م
جملة أ + م	٢٥ أستاذ								

يتبين من الجدول السابق أن عينة الدراسة تكونت (بدائية) من ٢٥ أستاذًا تخصص تخطيط تربوي واقتصاديات تعليم ، ٤٠ أستاذًا مساعدًا أصول تربية ممن لديهم دراسات وأبحاث في مجال التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم ، وقد تم التعرف عليهم من بين الأسماء الواردة ضمن كتب مؤتمرات كل من : الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، وكلية التربية جامعة المنصورة ، وكلية التربية جامعة المنيا - سواء من بين لجان التحكيم أو المشاركين في فعاليتها - وبتطبيق أدوات للدراسة - بعد تصميمها وتقنينها - على تلك العينة (٢٥ أستاذًا + ٤٠ أستاذًا مساعدًا) ، ثم تجميع الأدلة - استبانة من إعداد الباحث - وبمراجعتها اتضح أن عدد المفقود والمستبعد لعدم صلاحيتها من هذه الاستبانات ٢٠ استبانة

منافسة بين فئتي العينة- الأستاذ والأستاذ المساعد- ؛ ومن ثم صار عدد الاستبانات الصالحة للمعالجة الإحصائية ١٥ استبانة ونسبة ٦٠% لفئة الأستاذ ، ٣٠ استبانة ونسبة ٧٥% لفئة الأستاذ المساعد .

ثانيا : أدوات الدراسة : تصميمها ، تقنيها :

الأداة المستخدمة عبارة عن استبانة من تصميم الباحث قدمها - بعد تقنيها - لخبراء التربية ومفكريها من الأساتذة والأساتذة المساعدين المتخصصين في التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم ؛ بهدف " تحديد مدى مناسبة ما تضمنته من آليات مقترحة لترشيد الإنفاق على التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية للحد من بعض مشكلات تمويله " .

وقد مرت عملية بناء الاستبانة وتقنيها بالخطوات المنهجية التالية :

- مسح معظم الدراسات السابقة في مجال : ترشيد الإنفاق التعليمي ، ومصادر تمويل التعليم وأشكاله ، والتمويل التعليمي ومشكلاته على صعيد المجتمعات النامية - ومنها مصر - والتي لم تسع لتحقيق أهداف الدراسة الحالية .
- استقراء الأرب التربوي الذي تضمنه الإطار النظري للدراسة الحالية والذي تركز حول : المصادر الرئيسة لتمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية وأهم مشكلاته - من ناحية - وطبيعة ترشيد الإنفاق التعليمي واتجاهاته وطرقه - من ناحية أخرى - .
- ترجمت ما انتهت إليه عملية الاستقراء للمحورين السابقين إلى آليات إجرائية لترشيد الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كأحد السبل لمواجهة بعض مشكلات تمويله .
- إعداد صورة مبدئية للاستبانة وعرضها على خمسة عشر خبيراً من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية جامعة : عين شمس والإسكندرية والمنصورة وطنطا - ١٠ أستاذ ؛ ٥ أستاذ مساعد - تخصص تخطيط تربوي واقتصاديات تعليم (*) . وذلك للتحقق من اتساق الآليات المطروحة حيال كل محور من محوري الاستبانة مع بعضها البعض ، نقة صياغة المفردات ووضوحها ، حذف أو إضافة ما يراه المحكمون - من أعضاء هيئة التدريس للخمسة

(*) يمكن التعرف على " أسماء السادة المحكمين الخمسة عشر من الأساتذة والأساتذة المساعدين بكليات التربية - جامعة : عين شمس والإسكندرية والمنصورة وطنطا - من خلال ملحق رقم (١) من ملحق الدراسة .

عشر - من آليات أخرى لترشيد الإنفاق على التعليم قبل الجامعي لتصير الاستبانة مناسبة وتحقيق هدفها .

• صدق الاستبانة .

على ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون الخمسة عشر أجريت التعديلات المطلوبة - وفقاً لأرائهم - وصارت الاستبانة في صورتها النهائية ** مكونة من محورين :

المحور الأول : وتضمن الآليات غير المباشرة لترشيد الإنفاق في مجال التعليم قبل الجامعي لمواجهه بعض مشكلات تمويله ، وتحددت في اثنتي عشرة آلية .

المحور الثاني : وتضمن الآليات المباشرة لترشيد الإنفاق في مجال التعليم قبل الجامعي لمواجهه بعض مشكلات تمويله ، وتحددت في تسع عشرة آلية

هذا وقد أتيحت الفرصة لعينة الدراسة من الأساتذة والأساتذة المساعدين لإضافة آليات أخرى يرونها لترشيد الإنفاق على التعليم قبل الجامعي ، وبالتالي الحد من بعض مشكلات تمويله. وبعد الانتهاء من إعداد الاستبانة في صورتها النهائية ، تم عرضها على المحكمين - مرة أخرى - وذلك للتأكد من أن التعديلات الجديدة تفي بالغرض المطلوب ، وقد أجمعوا على مناسبتها وصلاحياتها - في صورتها النهائية - وعليه يمكن التنبؤ بالصدق الظاهري للاستبانة .

ثالثاً : المعالجة الإحصائية :

أصبح عدد الاستثمارات الصالحة للمعالجة الإحصائية بعد تطبيقها على عينة الدراسة ٤٥ استبانة - ١٥ تم تجميعها من الأساتذة ، ٢٥ من الأساتذة المساعدين - وذلك إثر فقدان ١٥ استثمار واستبعاد خمس استمارات لعدم صلاحيتها . وحيث أن العدد الأصلي لعينة الدراسة تحدد بـ ٦٥ عضواً - ٢٥ أستاذاً ، ٤٠ أستاذاً مساعداً - ، فقد صار عدد أعضاء العينة ٤٥ عضواً - ١٥ أستاذاً ، ٣٠ أستاذاً مساعداً - . وعقب ذلك تم ترقيفها في جداول . وحتى تكون نتائج الدراسة الميدانية ذات دلالة وقيمة علمية وموضوعية ؛ ثم معالجة بياناتها إحصائياً من خلال :

• حساب التكرار والنسبة المئوية لكل استجابة من الاستجابات للثلاث - مناسب ، إلى حد ما ، غير مناسب - حيال : كل آلية من آليات كل محور على حدة ، وجميع آليات كل محور من

** الاستبانة في صورتها النهائية * . ملحق (٢) من ملاحق الدراسة .

محوري الاستبانة مجتمعة وذلك لتحديد متوسط درجة أهميتها وضرورتها لترشيد الإنفاق في التعليم قبل الجامعي . وذلك باستخدام المعادلة التالية (٥٣ : ٤٥٠) :

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد أفراد العينة} \times 100}{\text{التكرار}}$$

- استخدام اختيار حسن المطابقة (كا^٢) لتحديد مدى دلالة التكرارات التي تم الحصول عليها . وذلك من خلال تطبيق المعادلة التالية (٣٢ : ٣٤٧) :

$$\text{كا}^2 = \frac{\text{م ج - ت م}^2}{\text{ت م}}$$

حيث تدل (م ج) على المجموع ، (ت ج) على التكرار التجريبي ، (ت م) على التكرار المتوقع ، ثم يبحث عن مدى دلالة القيم التي تم الحصول عليها من تطبيق (كا^٢) في جداول الدلالة الإحصائية عند درجات الحرية المقابلة .

رابعاً : عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية :

المحور الأول : الآليات (غير المباشرة) لترشيد الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي لمواجهة بعض مشكلات تمويله ..

جدول (٤) لبيان الآليات غير المباشرة لترشيد الإنفاق في قطاع التعليم قبل الجامعي ومدى مناسبتها للحد من مشكلات تمويله

مستوى الدلالة ٠,٠١	كا ^٢	درجة الاستجابة						تتمثل الآليات (غير المباشرة) لترشيد الإنفاق في قطاع التعليم قبل الجامعي للحد من بعض مشكلات تمويله في : (ن = ٤٥ عضو هيئة تدريس)	المحور الأول الآليات
		غير مناسبة		إلى حد ما		مناسبة			
		%	ت	%	ت	%	ت		
دقة	٥٨,١	٢	١	١١	٥	٨٧	٣٩	إعداد قواعد لرواقب المعلمين في قطاع التعليم قبل الجامعي على أسس الخبرة والكفاءة في الأداء	١
دالة	٣٥,٦	-	-	١٨	٨	٨٢	٣٧	تدريب المعلمين وتمييزهم مهنيا وعلميا ليتمكنوا من توظيف التقنيات المعاصرة في المواقف التعليمية	٢

تليج جدول رقم (٤)

مستوى الدالة ٠,٠١	كا'	درجة الاستجابة						المحور الأول الآليات	تمثل الآليات (غير المباشرة) لترشيد الإنفاق في قطاع التعليم قبل الجامعي للحد من بعض مشكلات تمويله في : (ن = ٤٥ عضو هيئة تدريس)
		غير مناسبة		إلى حد ما		مناسبة			
		%	ت	%	ت	%	ت		
دقة	٤٣,٨	-	-	١٣	٦	٨٧	٣٩	٣	الاستثمار الأمثل لليوم الدراسي بما يضمن الحد من مضاعفات وقت الدوام الرسمي لجميع العاملين بالمدرسة
دالة	٤٢,١	٢	-	٢٠	٩	٧٨	٣٥	٤	تعزيز إجراءات وأساليب الضبط والتوجيه والإرشاد للامركزي
دالة	٣٩,٦		١	١٥,٥	٧	٨٤,٥	٣٨	٥	التركيز على التعليم من أجل الإنتاجية لتفعيل التمويل الذاتي بمدارس التعليم قبل الجامعي
دالة	٣٠,٦	٧	١	٢٢	١٠	٧١	٣٢	٦	صياغة الخطوات الإجرائية المنسبة وتفعيل الاستفادة من مجالية التعليم في ظل الشراكة المجتمعية
دالة	٤٣,٨		٣	١٣	٦	٨٧	٣٩	٧	تجويد العمل التعليمي وتحسين الخدمات غير التعليمية التي تقدمها مدارس التعليم قبل الجامعي - النقل ، التغذية ، الكتب المدرسية - .
دالة	٤٨,٣	-	-	١١	٥	٨٩	٤٠	٨	تطوير استراتيجيات التدريس المستخدمة بمدارس التعليم قبل الجامعي تطويراً واقعيًا وليس نظرياً .
دالة	٣٩,٦	-	-	١٥,٥	٧	٨٤,٥	٣٨	٩	توظيف استراتيجيات التدريس المناسبة وتقليل الفاقد في التعليم - الرسوب ، التسرب ، الانقطاع عن الدراسة -
دالة	٣٤,٦	٤,٥	-	٢٢	١٠	٧٣,٥	٣٣	١٠	تطوير المناهج الدراسية بما يتناسب وتطبيق التقنيات المعاصرة المتاحة بمدارس التعليم قبل الجامعي
دالة	٢٧,٦	٦,٥	٢	٢٤,٥	١١	٦٩	٣١	١١	ربط محتوى البرامج الدراسية بالاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب في المستقبل
دالة	٣٥,٦	-	-	١٨	٨	٨٢	٣٧	١٢	تضمين المناهج لموضوعات تتطلب توظيف الحاسب الآلي والإنترنت لإتمام تدريبها لحد التطبيق المهني
دقة	٢			١٧		٨١		مع	متوسط نسبة أهمية (الوفاء غير المباشرة) لترشيد الإنفاق على التعليم قبل الجامعي

يتضح من الجدول السابق مدى مناسبة (الآليات غير المباشرة) لترشيد الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي للحد من مشكلات تمويله ؛ حيث جاءت قيمة (ك^١) لآليات من ١٢-١٢ متروحة بين ٥٨,١ - ٢٧,٦ ، وكانت جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى -لالة (٠,٠١) ، مما يؤكد أهمية بل وضرورة انتهاجها سعياً حياً للحد من مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية . كما جاء متوسط نسبة أهمية (الآليات غير المباشرة) لترشيد الإنفاق على التعليم في تلك المراحل مرتفعاً للغاية ونسبة ٨١% مما يدعم هذه الأهمية ويحثم توظيفها على صعيد مدارس التعليم قبل الجامعي .

وقد أجمع معظم أعضاء عينة الدراسة- ٣٩ عضواً ونسبة ٩٠% تقريباً - على ضرورة: " تحسين عملية التدريس وزيادة فعالية تدريب المعلمين مما يقلل من الفاقد في التعليم - الرسوب ، التسرب ، الانقطاع عن الدراسة " ، " ووجوب إعادة النظر في البرامج النظرية للتعليم والبحث عن الأبعاد التطبيقية والاستثمارية لها " . وذلك من خلال إجاباتهم عن الآليات الأخرى والمرتبطة بترشيد الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي للحد من مشكلات تمويله- والتي يرون إضافتها-.

المحور الثاني : الآليات (المباشرة) لترشيد الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي لمعالجة بعض مشكلات تمويله

جدول (٥) لبيان الآليات المباشرة لترشيد الإنفاق

في قطاع التعليم قبل الجامعي ومدى مناسبة للحد من مشكلات تمويله

مستوى الدلالة ٠,٠١	ك ^٢	درجة الاستجابة						المحور الأول الآليات	
		غير مناسبة		إلى حد ما		مناسبة			
		%	ت	%	ت	%	ت		
<p>تتمثل الآليات (غير المباشرة) لترشيد الإنفاق في قطاع التعليم قبل الجمع المالى للحد من بعض مشكلات تمويله فى : (ن = ٤٥ عضو هيئة تدريسي)</p>									
دقة	٣٥,٦	-		١٨	٨	٨٢	٣٧	١	تخصيص التفتتات الإدارية على المستوى المدرسي مع صياغة معايير للإنفاق منها
دقة	٢٥	-		٢٤,٥	١١	٧٥,٥	٣٤	٢	قصر تأثيث المدارس على المنتجات المحلية والحد من استيراد الأجهزة والمواد التعليمية
دقة	٣٤,٦	٤,٥	٢	٢٢	١٠	٧٣,٥	٣٣	٣	ضم كل إدارة مدرسية لمجموع المدارس - ذات المرحلة الواحدة - القريبة من بعضها تحت قيادتها

تابع جدول رقم (٥)

مستوى الدالة ٠.٠١	كا'	درجة الاستجابة						المحور الأول الآليات	تتمثل الآليات (غير المباشرة) لترشيد الإنفاق في قطاع التعليم قبل الجلسي للحد من بعض مشكلات تمويله في : (ن = ٤٥ عضو هيئة تدريس)
		مناسبة		إلى حد ما		غير مناسبة			
		ت	%	ت	%	ت	%		
دالة	٤٥,٧	٢	١	١٨	٨	٨٠	٣٦	٤	ربط شراء الأجهزة التعليمية الحديثة بمتطلبات المناهج الدراسية
دالة	٤٨,٤	-	٦	١١	٥	٨٩	٤٠	٥	تدريب المعلمين والاختصاصيين بالمدرسة على أية أجهزة تكنولوجية قبل توفيرها بمدارسهم
دالة	٢٢,٢	-	-	٢٦,٥	١٢	٧٣,٥	٣٣	٦	تصميم المبنى المدرسي وتجهيزه بما يسر توظيفه طوال العام لتحقيق أهداف متوقعة بالمدرسة
دالة	٣٥,٦	-	-	١٨	٨	٨٢	٣٧	٧	ترشيد استهلاك المياه والكهرباء والتلفون بالمدرسة وتفعيل الصيانة الدورية لمرافقها
دالة	٣٥,٦	-	-	١٨	٨	٨٢	٣٧	٨	إعادة توزيع المعلمين والعاملين بالمدراس بما يضمن تحقق التوازن بين القرى والمدن ويمنع تكديسهم في مدرسة معينة
دالة	٣٥,٦	-	-	١٨	٨	٨٢	٣٧	٩	ربط رواتب المعلمين والعاملين وحوافزهم بخبراتهم المهنية وكفائتهم التدريسية ومستوى أدائهم
دالة	٣٩,٤	٢	١	١٦	٧	٨٢	٣٧	١٠	تحويل برامج التربية الفنية والرياضية والموسيقية والاقتصاد المنزلي إلى وحدات إنتاجية ذات طابع خاص
دالة	٣٤,٦	٤,٥	٢	٢٢	١٠	٧٣,٥	٣٣	١١	توظيف أرباح الأنشطة المدرسية الإنتاجية لنفع مرتبات معلمي المجالات وتحويل خدمات تلك الأنشطة
دالة	٣٤,٦	٤,٥	٢	٢٢	١٠	٧٣,٥	٣٣	١٢	دمج مدرستين أو أكثر - لمرحلة واحدة - لاستكمال نصاب المعلمين من الحصص الدراسية
دالة	٤٥,٧	٢	١	١٨	٨	٨٠	٣٦	١٣	خصص خدمات الدعم التعليمي كالتغذية المدرسية والنقل والحاسب الآلي والورش الفنية للاستفادة من أرباحها في التمويل الذاتي للمدرسة
دالة	١٣,٧	٦,٥	٣	٣٥,٥	١٦	٥٨	٢٦	١٤	زيادة الرسوم المدرسية شريطة أن تحدد هذه الزيادة دراسة اجتماعية واقتصادية للمجتمع الطلابي

تابع جدول رقم (٥)

مستوى الدالة ٠.٠١	كـ ^١	درجة الاستجابة						تمثل الآليات (غير المباشرة) لترشيد الإنفاق في قطاع التعليم قبل الجامعي للحد من بعض مشكلات تمويله في : (ن - ٤٥ عضو هيئة تدريس)	المحور الأول الآليات
		مناسبة		إلى حد ما		غير مناسبة			
		ت	%	ت	%	ت	%		
١٥	دالة	٤٢,١	٢	١	٢٠	٩	٧٨	٣٥	إعداد دراسة مجتمعية لإقرار إنشاء مبنى مدرسي بناءً على تحديد الطلب المتوقع للالتحاق بهذه المدرسة
١٦	دالة	٢٥	-	-	٢٤,٥	١١	٧٥,٥	٣٤	تخطيط كل محافظة مع مديرية التربية والتعليم بها لإنشاء موارد التعليم بها (لا مركزياً)
١٧	دالة	٢٥	-	-	٢٤,٥	١١	٧٥,٥	٣٤	تخصيص ٢% من مرتبات المعلمين بالخارج لصالح صندوق التعليم
١٨	دالة	٢٥	-	-	٢٤,٥	١١	٧٥,٥	٣٤	تخصيص ١% من عائد السفن العابرة لقناة السويس والمركبات على الطرق السريعة لصالح صندوق التعليم
١٩	دالة	٢٢,٢	-	-	٢٦,٥	١٢	٧٣,٥	٣٣	التوسع في التمويل الذاتي للمؤسسات التعليمية مع للتوسع في انتشار صيغة المدرسة التعاونية
مج	دالة	-	٣,٥	-	٢١,٥	-	٧٥	-	متوسط نسبة أهمية (الآليات المباشرة) لترشيد الإنفاق على التعليم قبل الجامعي

ومن الجدول السابق يتضح مدى مناسبة ما تضمنه من (آليات مباشرة) لترشيد الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية والحد من مشكلات تمويله ؛ حيث تراوحت قيمة (كـ^١) للآليات التمتع عشرة بين ٤٨,٤ - ١٧,٧ ؛ فكانت جميع القيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، كما جاء متوسط نسبة أهمية الآليات المباشرة للتسع عشرة - التي تضمنها الجدول لترشيد الإنفاق التعليمي وبالتالي الحد من بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي - مرتفعة بنسبة ٧٥%، مما يؤكد ضرورتها بل وحتمية تفعيلها على صعيد كافة مراحل التعليم قبل الجامعي للحد من مشكلات تمويله .

كما رأى ٤٠ عضواً وينسبة ٩١% من عينة الدراسة " ضرورة فرض رسوم إلزامية على كل طالب يرغب في إعادة الإمتحانات بجانب رسوم التسجيل والقيود " ، بالإضافة إلى

• خصم ٥% من حصة المخالفات القانونية لصندوق دعم وتمويل التعليم قبل الجامعي ، والبحث عن مصادر وطنية متجددة لتمويل التعليم على أن تكون الشراكة المجتمعية هي الأساس في تمويله ودعمه . وذلك من خلال استجابتهم حيال آليات ترشيد الإنفاق التعليمي التي يرون إضافتها والمرتبطة مباشرة بالحد من بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي .

❖ النتائج العامة للدراسة :

باستقراء الدراسة الحالية - بإطارها النظري والميداني - أمكن التحقق من النتائج

التالية :

- أن ثمة شبه اتفاق بين الدراسات السابقة - التي عرضت لمصادر تمويل التعليم العام بجمهورية مصر العربية - والدراسة الحالية على حقيقة مؤداها " أنه على الرغم من امتصاص قطاع التعليم ومشروعاته للنصيب الأكبر من الموازنة العامة للدولة في ظل تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم والحتمية السياسية لتلبية هذا الطلب من قبل الحكومة المصرية؛ وذلك إثر التزايد السكاني المطرد وتضاعف أعداد المقيد من التلاميذ والطلاب بمراحل التعليم قبل الجامعي إلا أن الميزانية الداعمة لتمويل التعليم بتلك المراحل ، يستأثر بند مرتبات وأجور العاملين بقطاع التعليم - من إداريين ومعلمين يصل تعدادهم على الترتيب : ١,٢٦٨,٩٩٩ ، و ٦٤٣,٧٥٢ وبنسبة ٢ : ١ منها ، بما نسبته ٨٥% من النفقات الجارية للتعليم . كما يمتص بند طباعة الكتب المدرسية نسبة ٩٠% من الباب الثاني للتمويل الحكومي . وهي نسبة مرتفعة للغاية تلتهم ميزانية التعليم المفترض تحسين وتطوير العملية التعليمية والقطاع التعليمي من خلالها ؛ مما يبرهن على أن تزايد التمويل والإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية مرجعه وسببه المباشر زيادة مرتبات الإداريين والمعلمين ومكافآتهم مع تزايد أعمارهم في المقام الأول .

- أكدت الدراسة التحليلية " لمصادر تمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية وأهم مشكلات تمويله " أن معالم الأزمة الحالية لمنظومة التعليم العام تعد صدقاً لأزمة تمويله، حيث إن محدودية المخصصات المالية المتاحة للتعليم مقارنة بالاحتياجات تعد عائقاً أمام إثراء الكثير من أنشطته ؛ فمزال التعليم ذا اتجاه واحد - من المعلم للطالب - ومازال

مركزاً على الكم دون الجودة وعلى المعارف دون المهارات ، ولا تزال تسيطر عليه الكثير من المشكلات ^(١) التي يحد التمويل التعليمي للقاسم المشترك الأعظم فيما بينها - كسبب أو نتيجة - . مما فرض الحاجة لترشيد الإنفاق على منظومة التعليم العام ، وذلك في ضوء السعي الدؤوب نحو تحقيق الهدف للعلم للتعليم ألا وهو (التعليم للتميز والتميز للجميع) وتماثياً مع أهداف التعليم العام خلال الخطة الخمسية الحالية ٢٠٠٢م - ٢٠٠٧م ^(٢) .

- أكدت النظرة التحليلية " للمصادر الخارجية لتمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية في ظل تطبيق مدخل القطاع " على وجود مشكلات صاحبت سياسة تطبيق مدخل القطاع التمويلي في مصر وترتبت عليه ، ولعل أهم هذه المشكلات : أن تطبيق هذا المدخل يسلب الحكومة المتبقية للأموال الكثير من الاختصاصات والمميزات والصلاحيات في مقابل الدعم المالي مما يزيد من تهميش دورها ، وهو ما يأتي ضد الأهداف المحددة للتنمية الاقتصادية ، وخاصة في ظل توظيف أساليب غير مشروعة لجمع البيانات والمعلومات التي من شأنها أن تخلق مساحة للتدخل في السياسة القومية ، مما يهدد الأمن القومي المصري في ظل الهيمنة للصارمة لأوجه الصرف وإخضاع ذلك لأعلى مستوى من المساواة والالتزام تجاه الدول المانحة . هذا مع العلم بأن هذه الدول المانحة يصعب عليها فهم واستيعاب المناخ القومي والثقافي وأولوياته وفقاً للأعراف الثقافية السائدة على الصعيد المجتمع المصري .
- أن المبادئ المحددة لمشروعية عمل البنك الدولي - أحد المنظمات الدولية المانحة والقائم بدور القائد والمنسق فيما بين هذه المنظمات - مع الحكومة المصرية ، تؤكد الدور المهيمن للبنك الدولي في مجال توفير الأموال . ومساندة القطاعات المجتمعية - ومن بينها قطاع التعليم - لضمان تحقيق أهدافها . وتبدو أبرز ملامح تلك الهيمنة في : صياغة البنك الدولي لاستراتيجيات مستدامة لتقديم الخدمات للمجتمعات الفقيرة بحجة مساعدة الفقراء مع إقامة قنوات للاتصال مع كافة فئات المجتمع وذلك من خلال الصناديق الاجتماعية الممولة للمشروعات وإقامة علاقات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في ظل نظام تمويلي يتسم بالغموض والبعد عن الشفافية .

^(١) يمكن الإطلاع على " بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية " من خلال البعد (ب) للمحور الأول من محوري الإطار النظري للدراسة الحالية .

^(٢) يمكن التعرف على " أهداف التعليم قبل الجامعي خلال خطة الخمسية الحالية ٢٠٠٢م - ٢٠٠٧م " بالإطلاع عليها في الإطار النظري للدراسة الحالية .

- أن استقراء أسلوب عمل الصندوق الاجتماعي واستراتيجيته يؤكد على وجود تضارب بين (الجهات الممولة) (والحكومة المصرية) وبخاصة في : تحديد أولويات التمويل وقطاعاته ، وتوفير طاقم العمل من الكوادر المتخصصة القادرة على اتخاذ المبادرة وتجربة البرامج المبتكرة في ظل ظروف غير مستقرة ، بجانب التعرض لضغوط سياسة قد تجبر الصندوق على انتهاز وتمويل مشروعات فرعية لا تتواءم والمعايير المتفق عليها . ولعل ما يدعم هذه النتيجة : " الحق المطلق للجهة الممولة في تغيير الجهات الاستشارية الخاصة بها وكذا تغيير طاقم العمل الذي تستعين به ، بجانب هيمنة تلك الجهة الممولة على توجهات الإنفاق وحريتها في اختيار توقيت توفير ما تقدمه من منح وقروض للقطاع المستهدف " .
- أن طبيعة ترشيد الإنفاق التعليمي تؤكد أن مفهوم ترشيد الإنفاق يتضمن جانبي الإنفاق والترشيد ، وهذا يعني حسن تدبير وتوجيه وتوظيف النفقات التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة بأعلى كفاءة وبأقل نفقة ممكنة وبتوظيف الموارد المتاحة التوظيف الأنسب ، هذا مع وجوب الإيمان بأن الحفاظ على المكاسب التعليمية المتاحة لأبناء المجتمع المصري في ظل المجانية ، يقتضي تصميم قرارات الترشيح أساليباً إجرائية لتنظيم هذه الاستفادة حتى لا تكون مطلقة في ظل النصوص الدستورية التي تلزم الدولة بضرورة توفير التعليم المجاني للجميع في كافة مراحله الإلزامية والعامة .
- انتهت الدراسة التحليلية لاتجاهات ترشيد الإنفاق التعليمي وطرائقه إلى أن (الطريقة غير المباشرة) لترشيد الإنفاق على التعليم في مدارس التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية تتطلب : حتمية التطوير الفعلي والواقعي لاستراتيجيات التدريس والمناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة لها مع التطبيع المهني للمعلمين وتنميتهم أكاديمياً وربط مقدار مرتباتهم ومكافأته بمستوى الخبرة العلمية والكفاءة في الأداء وذلك في ظل التركيز على التعليم من أجل الإنتاجية لتنفيذ التمويل الذاتي بمدارس التعليم قبل الجامعي . كما تقتضي (الطريقة المباشرة) لترشيد الإنفاق على التعليم بتلك المدارس : ضغط النفقات الإدارية وترشيد الإنفاق على الأبنية والتجهيزات المدرسية مع ديمومة الاستفادة الكاملة منها طوال العام والبحث عن مصادر وطنية جديدة لتمويل التعليم مع تفعيل الشراكة المجتمعية في هذا المجال .
- لئن ثمة إجماع من قبل عينة الدراسة - الأساتذة والأساتذة المساعدين بكليات التربية بالجامعات المصرية - على : أن ما تضمنه (المحور الأول من محوري الاستبانة من آليات غير مباشرة) لترشيد الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية

(تتناسب وبدرجة عالية جداً - ٨١% -) والحد من بعض مشكلات تمويله . وأن ما تضمنه (المحور الثاني من محوري ذات الاستباقية من آليات مباشرة) لترشيد الإنفاق بذات المدارس (تتناسب وبدرجة عالية جداً - ٧٥% -) والحد من بعض مشكلات تمويله . مما يؤكد الحاجة لهذه الآليات وحتمية تفعيلها على صعيد التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية لمواجهة بعض مشكلات تمويله والحد منها .

❖ توصيات الدراسة وأهم مقترحاتها:

أجمعت عينة للدراسة الحالية (من خبراء التربية) على مزامنة الآليات (غير المباشرة والمباشرة) ^(٢) لترشيد الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية - وبدرجة عالية جداً- ومن ثم أهليتها للحد من مشكلات تمويل التعليم بتلك المراحل .

وحتى يمكن تفعيل دور آليات ترشيد الإنفاق بمدارس التعليم قبل الجامعي للحد من مشكلات تمويله ، وبناءً على ما أكدت عليه نتائج الدراسة التحليلية : لمصادر تمويل التعليم قبل الجامعي وأهم مشكلاته - من ناحية - وطبيعة عملية ترشيد الإنفاق التعليمي واتجاهاته وطرائقه - من ناحية أخرى - جاءت الدراسة بالتوصيات والمقترحات التالية :

أولاً : تحرير التعليم المصري من قيود الهيمنة والميطرة الدولية - وبخاصة البنك الدولي والمنظمات الدولية التمويلية التي تدار بالوكالة - الموجهة عن بعد لمقررات الشعوب ؛ وذلك إيماناً بأن شخصية مصر لا تتحقق بوصاية من الآخر وأن حرية الأمة في حرية تعليمها ، كما أن التدخل في شئون التعليم نوع من الاحتلال المباشر للحاضر والمستقبل .

ويقتضي ذلك :

١ - أن يضع القائمون على تطوير التعليم قبل الجامعي في مصر والمخططون لسياساته الواقع الاقتصادي للمجتمع المصري نصب أعينهم ؛ فلا توضع برامج للتطوير مفرطة في الطموح فيصعب استيعابها ، ولا يجوز ربط التمويل الحكومي بالتمويل من جانب الوكالات الخارجية ، وإنما تخصص ميزانية التعليم من الموازنة العامة للدولة لأهم مقومات التطوير ؛ فتضمن كفاية استمرار برامج تطوير التعليم العام حتى لو تغيرت الظروف .

^(٢) يمكن الاطلاع على تلك الآليات المباشرة وغير المباشرة لترشيد الإنفاق التعليمي بقطاع التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية من خلال الجدولين رقم ٤ ، ٥ بالإطار المودلي للدراسة الحالية .

٢ - أن تتعلم الحكومة المصرية - حالة تلقيها لمعونة ما - كيف ترفص البرامج التي تؤدي إلى عرقلة البرامج الجارية على أن تهيمن الشفافية والاحترام المتبادل على العلاقة بين الحكومة المصرية والمنظمات الممولة .

٣ - وجوب استقلالية برامج التمويل التعليمي ومصادره عن الارتباطات السياسية الدولية ؛ ضماناً للحد من الهيمنة والسيطرة الخارجية على التعليم ، وحتى يكتب لمخرجات التعليم بأن تكون موجهة نحو خدمات قطاعات - محددة مسبقاً - تتولى تمويل التعليم المتجه بدوره نحو هذه القطاعات باعتبارها للمصب الدائم الذي يؤول التعليم إليه .

٤ - حتمية وجود حوار سياسي منسق بين الحكومة المصرية والمنظمات الأهلية المانحة شريطة أن تكون هناك ملكية للحكومة المصرية فيما يتعلق بعملية التطوير ونتائجها ومحاسبية للمستفيدين وشفافية فيما بينهم في كافة جوانب العملية للتعليمية .

٥ - ضرورة فهم العون - للتمويل - باعتباره التزاماً تعاقدياً بين طرفين يتم التفاوض حوله على أساس الثقة والاحترام المتبادلين ، مع الإدراك الكامل لمخاطر إحلال التمويل الخارجي محل التمويل المحلي أو القومي بدلاً من أن يعززه .

٦ - وجوب صياغة خطوط عامة لاستراتيجيات بديلة أكثر شمولاً تضمن - وبشكل أفضل - أن يؤدي العون المحلي والدولي إلى تحقيق نتائج إيجابية ملموسة في التعليم والتدريس داخل الفصل .

ثانياً : حتمية الاستجابة السياسية للنمو المطرد في الطلب الاجتماعي على التعليم ، مع تبصير صانعي القرار التربوي بالمخاطر الاقتصادية التي يمكن أن تنجم عن إغفال الاعتبارات الاقتصادية في سياسة الإنفاق التعليمي ، وتزويدهم بالحقائق الواقعية التي تساعد على التوفيق بين الاعتبارين الاقتصادي والسياسي للإنفاق على التعليم وتمويله . ويتطلب ذلك :

١ - أن يتولى رئيس الجمهورية (نفسه) الدعوة إلى : البحث عن صيغ جديدة للاكتتاب لصالح تمويل التعليم ، وجمع التبرعات وفرض الضرائب على المشروعات الاستثمارية وقبول الهيئات وتحويل عائد ما يفرض جمعه من أموال لنقابات المعلمين و هيئات الشرطة لصالح تطوير التعليم ، على أن يقود سياسته (هو نفسه) حملة قومية مستمرة حتى يتم توفير التمويل اللازم لتطوير التعليم .

٢ - ألا تعتقد الحكومة أنها قد أدت دورها (فلا تزال) الفجوة التمويلية واضحة بين المطلوب والمتاح ، ومثل هذا الأمر يتحقق حينما تتوقف الحكومة عن تضخيم حجم إنفاقها على التعليم (حتى لا تصدق نفسها) ، فما زالت توجد مدارس بحاجة إلى عمليات تطوير وصيانة.

٣ - أن يعطي التعليم قبل الجامعي في مصر أولوية تمويلية ، بحيث يتم توفير متطلباته من الموازنة العامة للدولة ، وينفس القدر الذي توفر فيه الدولة التمويل اللازم للقوات المسلحة ، من منطلق أن التعليم الكفاء هو خط الدفاع الأول عن مصر في عصر العولمة والاختراق الثقافي .

٤ - توظيف جميع وسائط الإعلام لبث الوعي القومي في نفوس جماهير الشعب المصري بأهمية وضرورة تقديم الدعم المالي والتمويلي للتعليم بدءاً من الأجور والرواتب وحتى للتجهيزات والوسائط والتقنيات .

٥ - فرض نسبة ١% على الصادرات والواردات والمركبات العابرة للطرق السريعة ووقودها والمنتجات والخدمات وعلى الشركات الممولة للأدوات والتجهيزات الحكومية وعلى رسوم البناء والتشييد بعملة ، على أن تصدر القوانين والقرارات المنظمة لذلك .

٦ - دعوة الدول والمنظمات العربية للإسهام في إصلاح التعليم المصري ، إيماناً بكون التعليم المصري قد قاد بخريجه ونظامه - الذي أخذت به الكثير من الدول العربية - ما حدث من صحوة تعليمية عربية في المشرق والمغرب العربي معاً .

ثالثاً : اتساع وتعميق النظرة إلى كل ما يرتبط بالتعليم من نواح سياسية واجتماعية واقتصادية وتعليمية - ابتداءً بما يتعلق بالمحيط الخارجي للمؤسسة التعليمية وحتى ما يدور داخل قاعات الدراسة بها - مع ضرورة تزويد المسؤولين عن تطوير التعليم والمخططين لسياساته بالبيانات والإحصاءات التي توضح العلاقة بين الإنفاق العام على التعليم والأهداف الاقتصادية والاجتماعية المرجوة منه في ضوء الموارد المالية المتخصصة له.
ويقضي ذلك :

١ - أن يصبح في برنامج كل مدرسة ولكل صف دراسي (مقرر تطبيقي) عن المؤسسة التعليمية وسوق العمل ، كأن تتبنى المدرسة أحد المشاريع الإنتاجية التي يحتاجها المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي المحيط بها وتخطط له من خلال رأس مال يقدم للمدرسة ويتم

تسديده تبعاً ، وتستثمر المدرسة العائد في توفير الحوافز والمكافآت لمعلمي الأنشطة والمجالات العملية بها .

٢ - بناء المنظومة القومية لضمان الجودة التعليمية والاعتماد المدرسي ، بتعزيز الروابط بين التعليم والعمل المنتج ، وتحسين الكفاءة الداخلية للإدارة المدرسية وبخاصة في صناعة واتخاذ قراراتها المرتبطة بترشيد النفقات التعليمية والإدارية ، مع ضرورة الفصل بين الدور التنفيذي والدور الفني والاستشاري لها على نطاق كل مدرسة .

٣ - أن يصبح لكل مدرسة (فنية) ولكل مجموع مدارس (ابتدائية) في قطاع واحد مزرعة إنتاجية خاصة بها تمثل أحد مصادر تمويلها ، بجانب الورش الإنتاجية التي يدرّب من خلالها الطلاب والتلاميذ وينتجون ، مع تزويد تلك المدارس بالأدوات والآلات والخامات التي تمكن للدارسين من الإنتاج وفقاً لطبيعة المجتمع المحلي المحيط بكل مدرسة .

٤ - توجيه نظر المخططين لمياسة التعليم نحو العلاقة بين الإنفاق على مستوى التعليم ومستوى التشغيل ، وضرورة توزيع الموارد المالية على أنماط التعليم ذات العائد المرتفع ، بجانب تقدير الكلفة المستقبلية للتعليم بناء على الأسس المحددة لقيمة البدائل المستخدمة والوائد المتوقعة منه ، مع وجوب الاهتمام بالأنشطة التعليمية المصاحبة والتي تحقق مزيداً من العوائد الاستثمارية للطلاب ومدارسهم .

٥ - تمكين جميع الأطفال المازمين من الحصول على تعليم ابتدائي فعال بحلول عام ٢٠١٠م ، مع حماية إذابة أوجه التفاوت بين الجنسين في مراحل التعليم الابتدائي والثانوي العام والفني بنوعياته بحلول عام ٢٠٠٥م ، وتحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع ، وتضييق الفجوة التعليمية بين الريف والحضر وبين ذوي الاحتياجات الخاصة والأسوياء ؛ وذلك دعماً لاعتبارات العدالة الاجتماعية وإيماناً بوجود الفروق الفردية حتى بين أبناء الجيل الواحد .

٦ - ضرورة تحويل عملية المشاركة المجتمعية من مجرد شعار إلى سلوك فعلي مسبق بتغيير الاتجاه نحو وظيفية التعليم - ولا أقول أهميته ؛ إيماناً بعشق المواطن المصري الأزلي للتعليم والتعلم - وإيما توجيه التغيير نحو الأنماط التقليدية للتربية وإمكانية قبول الأفكار الجديدة انطلاقاً من أن التغيير هو الحقيقة الواحدة الثابتة في هذه الحياة .

رابعاً : تفعيل مفهوم الجودة التعليمية الشاملة في ترشيده الإنفاق على التعليم ، وذلك بتوظيف ما تقدمه الدولة من نفقات - التمويل الحكومي - لأجل تقديم أفضل خدمة تعليمية ، إيماناً بأن (تحقيق) المؤسسة التعليمية لأهدافها بأعلى كفاءة مرتبط (بتحديد) المواصفات المعيارية العملية للتعليمية . وتحقيق العمليتين معاً مرتبط بقدر ما تقدمه الدولة من تمويل. ويتطلب ذلك :

- ١ - إثراء قدرة مجالس الإدارات بمدارس التعليم العام لصناعة واتخاذ قرارات رشيدة لتوثيق الصلة فيما بين أطراف العملية التعليمية وهم (الدولة) بتقديمها للخدمات التعليمية بمستوى فعال ومناسب للمواطنين وبأقل تكلفة ممكنة ، (الأفراد) بالتزامهم بما عليهم مالياً وسلوكياً مع استعدادهم للمشاركة عند الاطمئنان على حسن توجيه النفقات الحكومية، (العاملون في القطاع التعليمي) بتحسين ظروف عملهم وحثهم على بذل أقصى جهد لتطوير العملية التعليمية.
- ٢ - حسن التحكم في النفقات التعليمية من خلال : التوظيف الأنسب لعناصر الإنفاق والقضاء على أوجه الإسراف والبعث عن التقيد ، وتحقيق التوازن بين التكاليف والعوائد ، وذلك باقتراح ما يلزم لترشيده الإنفاق في النظام التعليمي وتحديد أسعار ثابتة لكافة مدخلاته وعملياته .
- ٣ - الحد من الإنفاق على كل ما يزيد النفقات الجارية دون أن يقدم خدمة تعليمية جادة وبشكل مباشرة كتجهيز المكاتب ومعظم النفقات الجارية ، وتوجيه الإنفاق في مدارس التعليم العام بما يضمن منع الهدر في ميزانياتها .
- ٤ - القضاء على البطالة المقننة بين الإداريين والمعلمين في القطاع التعليمي وذلك بتصميم الخرائط التعليمية المتضمنة لتوزيع المدارس جغرافياً ، وعدد الفصول بكل مدرسة وحاجة كل مدرسة من المعلمين والإداريين مع حتمية الالتزام بتحقيق العدالة في كل وبما يضمن عدم تركيزهم في مدرسة بعينها دون أخرى .
- ٥ - إيجاد نظام حوافز فعال يربط بين مستوى الخدمة التعليمية والأجر ، بعيداً عن كونه استحقاقاً مكملًا للرواتب ، شريطة عدم ارتباطه بالمشاعر الإنسانية للرؤساء .
- ٦ - تطوير النظام التعليمي وفق أسس محاسبية سليمة تعظم العائد من التعليم مع الاستمرار على نفس المعدل في النفقات التعليمية .

- ٧ - حسن تنسيق وتوزيع ساعات اليوم الدراسي لتحقيق جميع الأهداف التعليمية بكافة جوانبها :
المعرفية والمهارية والوجدانية ، والحد من مصادر الهدر في منظومة التعليم وضياح نفقاتها فيما لا يفيد .
- ٨ - توثيق الصلة بين التحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي لتفعيل دور التعليم في حياة الفرد ورفي المجتمع ، بجانب السعي للدعوب لضمان الارتقاء بمستوى تحصيل التلاميذ ؛ ومن ثم الحد من الفاقد في العملية التعليمية من خلال : الرسوب ، التسرب ، الانقطاع عن الدراسة .
- خامساً : إعداد صيغة تعليمية (نصف خاصة) تشارك فيها الحكومة المصرية - من خلال وزارة التربية والتعليم - بالخبرة التعليمية والمناهج الدراسية والمعلمين ، ويشارك فيها القطاع الخاص بالأبنية والتجهيزات المدرسية ، ويتحمل الطلاب نفقات التعليم فيها عن ثمن المبنى المدرسي وتجهيزاته فحسب . ويقتضى ذلك .
- ١ - الحفاظ على المكاسب التعليمية المتاحة لأبناء المجتمع المصري إنطلاقاً من النصوص الدستورية التي تلزم الدولة (بموجبها) بتوفير التعليم المجاني في مراحله الإلزامية ، مع إصدار قرارات لتنظيم وترشيد الاستفادة من هذه المجانية .
- ٢ - تعزيز مسؤولية الدولة عن تنظيم وإدارة التعليم قبل الجامعي في مصر ، مع إمكانية إعادة تنظيم وتوجيه الجهاز الإداري والمالي في القطاع التعليمي بما يضمن تحقيق الاستقرار الإداري لكل مدرسة مع تزويدها بالخطط العملية للإنتاج .
- ٣ - فرض ضرائب بسيطة ومحددة على الخدمات التعليمية تحصل لصالح غير القادرين على تحمل نفقات التعليم في جميع المراحل الدراسية ولصيانة الأبنية التعليمية ، مع وجوب تحقيق التكامل بين النظام التعليمي والنظم : الاقتصادية والاجتماعية والرقابية المساندة في الدولة .
- ٤ - تحقيق التمويل الذاتي للمدارس من خلال : خصخصة خدمات الدعم وإيجاد المدرسة المنتجة، وإتاحة الفرصة للجهود الذاتية والعمل على تنظيمها وتحديد أوجه الإنفاق من هذه الجهود الذاتية .
- ٥ - تخفيض النفقات الإدارية للمدارس ، وذلك : بعدم ترك النفقات الجارية تحت سيطرة مديري المدارس ، وتفعيل الصيانة الدورية للأبنية المدرسية والأجهزة التعليمية ، على أن يوكل لجهات غير حكومية النهوض بمسؤولية توفير الصيانة اللازمة .

٦ - حسن توظيف المبنى المدرسي على مدار العام (بأكمله) مع الأخذ في الاعتبار تفعيل عملية الترشيح في استغلاله واستهلاك مرافقه - المياه ، الكهرباء ، التليفون - والجدة في توظيف فراغاته لأكثر من مناسبة ، لضمان خفض النفقات وتحقيق أعلى كفاءة أداء ممكنة للمبنى المدرسي .

٧ - إعادة تنظيم جدول رواتب العاملين في القطاع التعليمي وبخاصة المعلمين والإداريين مع حتمية الربط بين الكفايات المهنية والأكاديمية للمعلم ومؤهلاته وخبراته ومستوى أدائه وحجم الصف - من ناحية - ومستوى راتبه - من ناحية أخرى - ، وذلك لتشجيع المعلمين والإداريين على النمو العلمي والمهني وبذل الجهد والإخلاص في العمل داخل الصفوف المدرسية .

٨ - قبول تعيين أعداد من المعلمين حديثي الخبرة - من وقت لآخر - بمرتبات أقل مما يحصل عليه المعلمون القدامى ، مع زيادة أنصبتهم من الحصص الدراسية مقابل حوافز إضافية تقدم لهم .

وبعد أن قامت الدراسة الحالية بتحديد المصادر الرئيسة لتمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية وأهم مشكلاته - والتي أجمعت معظم الدراسات السابقة والدراسة الحالية معاً على أن معظم مشكلات التعليم في مصر تعد صدى لمشكلات تمويله - ، بجانب التحليل الناقد لعلمية ترشيح الإنفاق التعليمي واتجاهاته وأبرز طرائقه - غير المباشرة والمباشرة - وما صاحب ذلك من تأكيد الدراسة الحالية على " أن ثمة صعوبات مازالت تواجه تمويل التعليم قبل الجامعي في مصر ، مما ترتب عليها قصور النفقات الموجهة للقطاع التعليمي دون تطويره وتحقيق أهدافه - من ناحية - وحتمت بدورها على ضرورة ترشيح الإنفاق على منظومة التعليم وجعله مطلباً رسمياً وجامهياً - من ناحية أخرى - " ؛ لذا جاء إجماع عينة الدراسة على أن : ما تضمنته الاستبانة بمحوريها : الأول والثاني من آليات غير مباشرة ومباشرة - على الترتيب - لترشيح الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية تتناسب (وبدرجة عالية) والحد من بعض مشكلات تمويله ؛ مما أكد الحاجة لهذه الآليات وحتمية تفعيلها . وانتهت الدراسة ببيان متطلبات تفعيل تلك الآليات وذلك من خلال ما جاءت به من توصيات ومقترحات صيغت بناءً على ما أسفرت عنه هذه الدراسة - بإطارها النظري والميداني - من نتائج أمكن التحقق منها .

ولأن الكمال لله وحده لا شريك له ، فالنقص والقصور محتلمان في الدراسة العلمية ، ولربما انتاب القصور الدارسة الحالية لعدم تناولها " الشراكة المجتمعية المطلوبة لتفعيل الرقابة الشعبية على التعليم والحد من مشكلات تمويله " . إلا أن الحدود العلمية للدراسة الحالية تبرر هذه المهنة . ولأجل ذلك نقترح الدراسة الحالية القيام بدراسات أخرى نتناول :

- الشراكة المجتمعية المطلوبة لتفعيل الرقابة الشعبية على التعليم الابتدائي بمحافظلة الدقهلية .
- المدرسة التعاونية ومجالس الأمناء كصيغة لتفعيل التمويل الذاتي لمدارس التعليم قبل الجامعي - دراسة تحليلية ناقدة .
- تنمية المشاركة بين البيت والمدرسة والجمعيات الأهلية من التنظير إلى التطبيق .
- نمط الشراكة المجتمعية المطلوبة للحد من مشكلات تمويل التعليم .
- متطلبات تفعيل الإدارة الذاتية للمدرسة الثانوية في ضوء المعايير القومية للتعليم .

وبوصول الدراسة الحالية إلى نهايتها ، وقبل أن يتركها الباحث لتكون ملكاً للبحث العلمي ، يود أن يعترف بأنه قدم كل ما عنده من فكر وجهد في هذه الدراسة المتواضعة ، ليضعها - بكل صدق وصراحة ووضوح - أمام القائمين على تمويل التعليم والمخططين لسياسته بجمهورية مصر العربية ، مع إيمانه بأن في البحث والاجتهاد احتمالات للخطأ والصواب والنسيان ، ويرجو الباحث في النهاية أن ينال - على الأقل - ثواب الاجتهاد .

إن أمره إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب

صدق الله العظيم [سورة هود آية ٨٨]

قائمة المراجع

- ١- إبراهيم العيسوي : " ترشيد الاستهلاك الخاص في مصر " مصر المعاصرة ، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع ، القاهرة ، ١٩٨١ م .
- ٢- أحمد إسماعيل حجي : المعونة الأمريكية للتعليم في مصر ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٢ م .
- ٣- أحمد إسماعيل حجي : الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية - ط٢ - القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٢ م
- ٤- إكرام السيد غالب : " العائد الاقتصادي من التعليم الثانوي الصناعي في مصر " - نكتوراه - غير منشورة - كلية للتربية - جامعة الأزهر ، ١٩٩٤ م
- ٥- الغريب زاهر إسماعيل : " دراسة تحليلية لأراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة حول إنشاء شبكة إنترنت بالجامعة وربطها بشبكة الإنترنت والصعوبات التي تحول دون إنشائها واستخدامها . التربية ، ع (٩١) ، ٢٠٠٠ م ، القاهرة - جامعة الأزهر .
- ٦- آمال العربوي : " الاستثمار في التعليم وعوائده الاجتماعية - دراسة تحليلية " . مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة ، ع (٣٥) ، سبتمبر ١٩٩٧ م .
- ٧- آمال العربوي : " المتطلبات التنموية من تعليم الكبار في مصر في ضوء بعض المتغيرات المحلية والعالمية - دراسة تحليلية " التربية والتنمية ، ع (١٩) ، ٢٠٠٠ م ، القاهرة ، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية .
- ٨- نهائي محمود عبده النشار : " قياس ورقابة أداء المنشآت غير الهادفة لتحقيق الربح - إطار محاسبي مقترح " المجلة العلمية للتجارة والتنمية ، ع (٦) ، ١٩٩٦ م ، كلية التجارة - جامعة طنطا .
- ٩- جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الأنصاري : لسان العرب . ج (١٢) ، القاهرة ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، د . ت .
- ١٠- جمهورية مصر العربية : استراتيجية تطوير التعليم في مصر . وزارة التربية والتعليم - الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية ، ١٩٨٧ م .

- ١١- جمهورية مصر العربية : وزارة التربية والتعليم - إحصاءات التعليم قبل الجامعي ٩٩/٢٠٠٠م ، ٢٠٠٠م ٢٠٠١/٢٠٠٠م الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي ، ٢٠٠١م .
- ١٢- جمهورية مصر العربية : المعايير القومية للتعليم في مصر - المجلد الأول - وزارة التربية والتعليم مطبعة الوزارة ، ٢٠٠٣م .
- ١٣- جونت الملط : " تقرير الجهاز المركزي للمحاسبات عن نتائج التنفيذ الفعلي للموازنة العامة للدولة ٢٠٠١م/٢٠٠٢م . " القاهرة ، الجهاز المركزي للمحاسبات ، مارس ٢٠٠٣م .
- ١٤- حامد عمار : للتنمية البشرية في الوطن العربي - الإحصاءات والوثائق، ج (٢)، القاهرة ، دار سيناء للنشر ، ١٩٩٢م .
- ١٥- حامد عمار : " من همونا التربوية والثقافية " دراسات في التربية والثقافة ، القاهرة ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٧م .
- ١٦- حسان محمد حسان : " مصادر إضافية لتمويل التعليم العالمي " مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر ، كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العين ، ديسمبر ١٩٩٨م .
- ١٧- حسن صبحي حسن مصطفى : " أثر تكلفة الدروس الخصوصية على العائد الخاص من الاستثمار في التعليم " المؤتمر السنوي للمابع إدارة الأزمة التعليمية في مصر ، ٢٦ أكتوبر ٢٠٠٢م . كلية التجارة - جامعة عين شمس .
- ١٨- حسن أبو بكر فريد العولقي : تجارب محلية وعربية ودولية لمصادر وبدائل لتمويل التعليم " تمويل التعليم وسبل تنميته في الدول الأعضاء " مكتب التربية العربية لدول الخليج ، ١٩٩٨م .
- ١٩- حسين كامل بهاء الدين : الجامعات المصرية وقضايا العصر ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥م .
- ٢٠- حسين كامل بهاء الدين : التعليم والمستقبل . القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٧م .

- ٢١- خلف محمد البحيري : " النفقات المهيمنة للمعلمين بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج " .
المجلة للتربية ، ع (١٥) كلية التربية بسوهاج ، ٢٠٠٠ م .
- ٢٢- ديسنا جلال إبراهيم : " المعونة الأمريكية لمن : مصر أم أمريكا ؟ " الكتاب رقم (١٠) من
سلسلة كتاب الأهرام الاقتصادي ، ديسمبر ١٩٨٨ م ، مؤسسة الأهرام ،
القاهرة .
- ٢٣- رمسيس ناشد حنا ألبرت : " الزلازل والأبنية التعليمية " للمؤتمر السنوي السابع - إدارة
الأزمة التعليمية في مصر ، ٢٦ أكتوبر ٢٠٠٢ م ، مرجع سابق .
- ٢٤- سامية مصطفى كامل : " الجدوى الاقتصادية للتعليم العالي في مصر - دراسة حالة عن
كلية الاقتصاد والعلوم السياسية - جامعة القاهرة " . دكتوراه - غير منشورة
- كلية الاقتصاد والعلوم السياسية - جامعة القاهرة ، ١٩٩٠ م .
- ٢٥- سعد خليفة عبد الكريم : " أثر استخدام الإنترنت على تنمية مهارات الاتصال العلمي .
الإلكتروني لدى معلمي العلوم والرياضيات " مجلة كلية التربية بأسبوط ،
٢٠٠٢ ، أسبوط ، كلية للتربية .
- ٢٦- سعيد إسماعيل على : " إنهم يخربون التعليم " الكتاب رقم (٩) من سلسلة كتاب الأهالي ،
١٩٨٥ م ، القاهرة .
- ٢٧- سعيد إسماعيل على : دفتر أحوال التعليم ، القاهرة ، عالم للكتب ، ١٩٩٩ م .
- ٢٨- سمير إسحاق وحسين جمال : " إعادة النظر في المعونة الأمريكية - مدخل القطاع وما
يتضمنه تجاه المساندة الفنية - الصندوق الاجتماعي للتنمية في مصر " .
مستقبلات ، مكتب للتربية الدولي ، جنيف ، م (٢٠) ، ع (٤) ، ديسمبر ٢٠٠٠ م .
- ٢٩- شكري عباس حلمي ومحمد جمال نويز : تعليم الكبار - دراسات في التعليم غير النظامي
في إطار نظام متكامل للتعليم المستمر ، ط ٢ ، القاهرة ، مكتبة وهبه ،
١٩٩٨ م .
- ٣٠- شكري عباس وآخرون : " اقتصاديات التعليم الجامعي في مصر " . ورقة عمل مقدمة
للمجلس الأعلى للجامعات ، د . د .

- ٣١- شوقي ضيف : المعجم الوجيز ، القاهرة - مجمع اللغة العربية ، مطابع وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٢ م .
- ٣٢- صفوت فرج : الإحصاء في علم النفس ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٥ م .
- ٣٣- صلاح الدين المتولي : " التعليم المصري والقروض الأجنبية - دراسة تقييمية في توظيف القروض والمعونات الأجنبية في تطوير التعليم في مصر " كتاب الأهرام الاقتصادي ، ع (٨٩) ، يونيو ١٩٩٥ م .
- ٣٤- ضياء الدين زاهر : " تأملات في مسألة المشاركة الشعبية في التعليم " . دراسات تربوية ، م (٧) ، ج (٤٥) ، ١٩٩٢ م ، القاهرة ، رابطة التربية الحديثة .
- ٣٥- عادل غنيم : النموذج المصري لرأسمالية الدولة التابعة ، القاهرة ، جامعة الأمم المتحدة ودار المستقبل العربي ، ١٩٨٦ م .
- ٣٦- عبد الرحمن بن أحمد محمد الصلغ : " التقييم الاقتصادي للبرامج وأوجه الإفادة منه في قياس كفاءة وفعالية القطاع التعليمي " دراسات تربوية ، م (٨) ، ج (٥٣) ، ١٩٩٣ م .
- ٣٧- عبد اللطيف محمود أحمد : " تنوع مصادر تمويل التعليم - دراسة مقارنة " ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية ، ١٩٩٣ م .
- ٣٨- عبد الله بن عمر النجار : " واقع استخدام الإنترنت في البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل " ، مجلة مركز البحوث التربوية ، ع (١٩) ، ٢٠٠١ ، قطر - جامعة قطر .
- ٣٩- عبد الله عيد الداي : " دور التعليم العالي للخاص في تجديد التعليم العالي " - ورقة عمل - مقدمة إلى المؤتمر التربوي الثاني : خصخصة التعليم العالي والجامعي ، ٢٣-٢٥ أكتوبر ٢٠٠٠ م ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان .
- ٤٠- عبد الله محمد عبد النعيم : التكاليف - القياس الفعلي ، ط (٧) ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٩٤ م .

- ٤١- عبيد حسين شطا : " نحو تطوير أفضل في المحاسبة الحكومية " الدراسات والبحوث التجارية ، ع (٢) ، ١٩٩٨ ، كلية التجارة - جامعة الزقازيق .
- ٤٢- عدنان بدران : رأس المال البشري والإدارة بالجودة ، استراتيجيات عصر العولمة في التعليم والعالم العربي - تحديات الألفية الثالثة . من منشورات مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية ، أبو ظبي ، ٢٠٠٠ م .
- ٤٣- عزت عبد الموجود : " من قضايا إدارة وتمويل التعليم مع إشارة خاصة إلى جامعات الخليج " - ورقة عمل - مقدمة إلى الندوة العالمية للتعليم العالي ، الدوحة - قطر ، ١٩٩٩ م .
- ٤٤- علي الحوت : " التعليم العالي في الوطن العربي - بدائل اختيارات التنمية في عالم متغير " الفكر العربي ، ع (٨٩) ، السنة العشرين ، خريف ١٩٩٩ م .
- ٤٥- علي السلمي : الإدارة المصرية - رؤية جديدة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٤ م .
- ٤٦- عماد محمد عطيه : " قضية مجانية التعليم وتمويله في مصر " مؤتمر قضية التعليم في مصر - الإصلاح والتطوير ، ١٣-١٥/٧/١٩٩٠ م ، أسيوط - جامعة أسيوط .
- ٤٧- غادة عبد القادر البان : " قياس العائد الاقتصادي من الإنفاق على التعليم مع التطبيق على الجمهورية العربية السورية " . دمشق ، منشورات وزارة الثقافة ، ١٩٩٧ م .
- ٤٨- فائزة محمد حسن أخضر : " اقتصاديات التعليم للفتاة في المملكة العربية السعودية " ، دكتوراة غير منشورة - كلية التجارة - جامعة عين شمس ، ١٩٩٤ م .
- ٤٩- فريد راغب النجار : تنمية المهارات القيادية في منظمات التربية والتعليم ، الإسكندرية ، المكتبة المصرية ، ٢٠٠١ م .
- ٥٠- فريد راغب النجار : " إعادة هندسة التعليم للتنمية المستدامة - التعليم للإنتاج والفاعلية الإنسانية " المؤتمر السنوي السابع ، إدارة الأزمة التعليمية في مصر ، ٢٦ أكتوبر ٢٠٠٢ ، وحدة بحوث الأزمات ، كلية التجارة - جامعة عين شمس .

- ٥١- فريد راغب التجار وزميلاه : " الأزمات المالية في المنظومة التعليمية " ، المؤتمر السنوي السابع ، إدارة الأزمة للتعليمية في مصر ، ٢٦ أكتوبر ٢٠٠٢ م ، المرجع السابق .
- ٥٢- فؤاد أحمد حلمي وآخرون : تمويل التعليم الأساسي في مصر - رؤية مستقبلية ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية ، ١٩٩١ م .
- ٥٣- فؤاد البهي السيد : علم النفس وقياس العقل البشري ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٧٨ م .
- ٥٤- فوزية العشماوي : " الحوار بين الحضارات وقضايا العصر - العولمة وأثارها على الخصوصيات الثقافية " الاجتهاد ، ع (٥٢: ٥٣) ، السنة (١٣) خريف / شتاء ٢٠٠١/٢٠٠٢ م ، بيروت ، دار الاجتهاد .
- ٥٥- كمال حسني بيومي : " توجهات سياسات تمويل التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وزيمبابوي وإمكانية الإفادة في جمهورية مصر العربية " مستقبل التربية العربية ، م (٣) ، ع (٩ ، ١٠) ، يناير / إبريل ١٩٩٧ م ، القاهرة ، المركز العربي للتنمية .
- ٥٦- ماجد بدر وآخرون : تمويل التعليم ما قبل الجامعي في الأردن والحلول المقترحة . وزارة التربية والتعليم ، عمان - الأردن ، ١٩٩١ م .
- ٥٧- محمد أحمد الرشيد : " التربية ومستقبل الأمة العربية " : عالم الفكر ، م (١٩) ، ع (٢) ، الكويت ، ١٩٩٥ م .
- ٥٨- محمد أحمد سراج وعلى جمعه محمد : ومائل بن نجيم الاقتصادية المسماة بالرسائل الربانية في مذهب الحنفية ، القاهرة ، دار السلام للطباعة ، ١٩٩٩ م .
- ٥٩- محمد حسنى مبارك : " من خطاب رئيس الجمهورية أمام الجلسة المشتركة لمجلس الشعب والنورى بتاريخ ١١/٢٥/١٩٩٧ م . نقلاً عن : وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم - التعليم المصري في مجتمع المعرفة ، القاهرة ، مطابع الوزارة - قطاع الكتب ، ٢٠٠٣ م .

- ٦٠- محمد حسنى مبارك : " من خطاب رئيس الجمهورية فى المؤتمر السنوى للحزب الوطنى الديمقراطى " بتاريخ ٢٩/٣/٢٠٠٣ م . نقلًا عن : وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم - التعليم المصرى فى مجتمع المعرفة ، المرجع السابق .
- ٦١- محمد الأصمعى محروس : " الحوار المطلوب فى توظيف دراسات التكلفة والعائد فى تحسين نوعية التعليم " المجلة التربوية ، ع (١٦) ، ٢٠٠١ م ، سواهج - كلية التربية بسواهج .
- ٦٢- محمد بن أبى بكر بن عبد القادر الرزقي : مختار الصحاح . ط (٦) ، القاهرة ، وزارة المعارف العمومية ، ١٩٥٠ م .
- ٦٣- محمد فوزى عبد الباقي : المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم ، القاهرة ، دار الريان للتراث ، ١٩٨٧ م .
- ٦٤- محمد سيف الدين فهمي : " تطور تمويل التعليم فى مصر " - ورقة عمل - مقدمة إلى المؤتمر للتربوي الثانى خصصة التعليم العالى والجامعى ٢٢-٢٥ أكتوبر ٢٠٠٠ م ، مرجع سابق .
- ٦٥- محمد متولى غنيمه : الوضع الراهن واحتمالات المستقبل - القيمة الاقتصادية للتعليم فى الوطن العربى . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٦ م .
- ٦٦- محمد نشأت فؤاد : " ترشيد الإنفاق على العمالة فى شركة الوجه القبلى للغزل والنسيج " المجلة العلمية للتجارة والتمويل ، ع (٥) ، أسيوط ، كلية التجارة بأسيوط ، ١٩٩٧ .
- ٦٧- محمد نسان نوافل : " بعض الآثار المتوقعة لسياسة التكيف الهيكلى على التعليم " ، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط ، مج (٣) ، ع (١) ، يونيو ١٩٩٥ م ، معهد التخطيط القومى ، ١٩٩٥ م .
- ٦٨- محمد يحيى عويس : المشاكل الاقتصادية المعاصرة . القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر ، ١٩٧٧ م .

- ٦٩- محمد يوسف حسن : " أئمؤءج مقترح لرواتب العاملين فى مجال التعللى بالوطن العربى "، الكتاب السنوى للتربىة وعلم النفس - دراسات فى اقتصادىات التعللى وتخطىطه ، م (١٦) ، ١٩٩٠م ، للقاهرة .
- ٧٠- محمود السىء عباس : " العائد الاقتصادى من المعاهد الفنية للتجارىة المتوسطة فى مصر "، دكتوراه - غير منشورة - كلية التربية بسوهاج ، ١٩٩٥م .
- ٧١- محمود عباس علفىءن : علم اقتصادىات للتعللى الحفىء، القاهرة ، لءاء المصرىة اللبناىة ، ٢٠٠٠م .
- ٧٢- مركز الدراسات السىاسىة والامستراتىجىة بالأهرام : التقرىر الاستراتىجى العربى، القاهرة ، المركز ، ١٩٩١م .
- ٧٣- مركز الدراسات السىاسىة والامستراتىجىة بالأهرام : التقرىر الاستراتىجى العربى، القاهرة ، المركز ، ١٩٩٣ .
- ٧٤- مشروء مبارك القومى : إنجازات التعللى فى ثلاث سنوات . القاهرة ، مطابع روز الیوسف الجنىءة ، ١٩٩٥م .
- ٧٥- مصطفى حسین سلیمان وأخرون : المعاملات الإسلامىة فى الإسلام ، عمان ، ءاء المستقبل للنشر والتوزىع ، ١٩٩٠م .
- ٧٦- مصطفى عبء القاءرة زىءة وآخرون : تموئل التعللى فى مصر - الإشكالىات والتصورات البىءىة . القاهرة ، مركز البءوء العربىة للءراسات العربىة والأفرىقىة والتوثىق ، ١٩٩٩م .
- ٧٧- معهىء التخطىط القومى : تقرىر التئمة البشرىة ١٩٩٢/١٩٩٣م . القاهرة ، مطابع الأهرام ، ١٩٩٤ .
- ٧٨- معهىء التخطىط القومى : تقرىر التئمة البشرىة ١٩٩٤/١٩٩٥م . القاهرة ، مطابع الأهرام ، ١٩٩٦م .
- ٧٩- معهىء التخطىط القومى : تقرىر وزارة الاقتصاد للصادر عام ١٩٩٨م . القاهرة ، مطابع الأهرام ، ٢٠٠٠م .

- ٨٠- معهد التخطيط القومي : تقرير التنمية البشرية ١٩٩٨ / ١٩٩٩ م . القاهرة ، مطابع الأهرام ، ٢٠٠٠ م .
- ٨١- معهد التخطيط القومي : تقارير التنمية البشرية ١٩٩٤ / ١٩٩٥ م ، ١٩٩٦ / ١٩٩٨ م ، ١٩٩٩ م . القاهرة ، مطابع الأهرام ، ٢٠٠٠ م .
- ٨٢- معهد التخطيط القومي : تقارير التنمية البشرية ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ م ، القاهرة ، مطابع الأهرام ، ٢٠٠٢ م .
- ٨٣- منى شقير : " الواقع العربي وتحديات القرن الواحد والعشرين " بحث منشور في : الواقع العربي وتحديات قرن جديد ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، عمان ، ١٩٩٩ م .
- ٨٤- من أهم المؤتمرات العربية التي أوصت بضرورة مراجعة العلاقة بين تطوير التعليم ونظم ومصادر تمويله :
 - مؤتمر الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والتشريع والإحصاء : للتنمية والعلاقات الاقتصادية الدولية . المؤتمر العلمي الأول للاقتصاديين المصريين ٢٥-٢٧ مارس ، ١٩٧٦ م ، القاهرة .
 - مؤتمر الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والتشريع والإحصاء : نحو اقتصاد مصري يعتمد على الذات . المؤتمر العلمي السنوي السادس للاقتصاديين المصريين ٢٦-٢٨ مارس ١٩٨١ م ، القاهرة .
 - مركز الدراسات والبحوث السياسية بجامعة القاهرة : مصر وتحديات التسعينيات . المؤتمر العلمي السنوي الثالث للبحوث السياسية ، ١٩٩١ م ، القاهرة .
 - مؤتمر رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية - جامعة المنصورة : السياسات التعليمية في الوطن العربي . المؤتمر الثاني عشر للرابطة ٧-٩ يوليو ١٩٩٢ م .
 - مؤتمر جامعة المنوفية : التطعيم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين . والذي نظمته جامعة المنوفية خلال الفترة من ٢٠-٢١ مايو ١٩٩٦ م . مركز إعداد القادة ، القاهرة .

- مؤتمر كلية التجارة ببها - جامعة الزقازيق : إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي . المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التجارة ببها ١١-١٢ مايو ١٩٩٧م ، جامعة الزقازيق .
- الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية : المؤتمر العلمي المصاحب للدورة الثالثة والثلاثين تحت عنوان إدارة وتمويل التعليم العالي ١٣-١٥ محرم ١٤٢١هـ الموافق ١٧-١٩ أبريل ٢٠٠٠م ، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ، المملكة الأردنية الهاشمية .
- جامعة السلطان قابوس : المؤتمر التربوي الثاني خصخصة التعليم الجامعي ٢٥-٢٧ رجب ١٤٢١هـ الموافق ٢٣-٢٥ أكتوبر ٢٠٠٠م . كلية التربية - جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان.
- مؤتمر وحدة الأستاذ الدكتور محمد رشاد الحملاوي لبحوث الأزمات : إدارة الأزمة التعليمية في مصر . المؤتمر السنوي السابع ، ٢٦ أكتوبر ٢٠٠٢م . كلية التجارة - جامعة عين شمس
- ٨٥- ميرندا زغلول : " عجز الموازنة العامة للدولة وزيادة تمويل الاستثمارات البيئية الأساسية في ج ٢٠٠٠ ع " المجلة المصرية للتنمية والتخطيط ، م (٣) ، ع (١) ، القاهرة ، معهد للتخطيط القومي ، ١٩٩٥م .
- ٨٦- نادر فرجاتي : " مساهمة التعليم العالي في التنمية في البلدان العربية " المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، اليونيسكو ، ١٩٩٨م .
- ٨٧- ناهد علي شافلي : " دور التعليم الجامعي في مواجهة تحديات التنمية لمجتمع القرن الحادي والعشرين " . التربية والتنمية ، ع (١٨) ، ١٩٩٩م ، القاهرة ، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية.
- ٨٨- نبيل عبد الخالق متولي : " دور المشاركة الشعبية في تمويل التعليم المصري " ، مستقبل التربية العربية ، م (٧) ، مج (٢٠) ، ٢٠٠١م ، القاهرة ، المركز العربي للتنمية .

- ٨٩- وزارة التخطيط : تقرير متابعة الأداء الاقتصادي والاجتماعي العام ١٩٩٢/١٩٩٣ م .
العام الأول للخطة الخمسية الثالثة ١٩٩٢/١٩٩٦ م . القاهرة ، وزارة
التخطيط ، ١٩٩٦ م .
- ٩٠- وزارة التربية والتعليم : مشروع مبارك القومي - إنجازات التعليم فى عامين . القاهرة ،
مطابع روز اليوسف ، ١٩٩٣ م .
- ٩١- وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم ١٨٧ لعام ١٩٩٣ م والصادر بشأن " الرسوم
الدراسية على الطلاب فى التعليم " . القاهرة ، مطبوعات الوزارة ١٩٩٣ م .
- ٩٢- وزارة التربية والتعليم - الإدارة العامة للموازنة : ميزانية التعليم فى سنوات مختلفة .
القاهرة ، مطبعة الوزارة ، ١٩٩٨ م .
- ٩٣- وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم - إنجازات وطموحات على مشارف ألفية جديدة .
القاهرة ، مطبعة الوزارة ، قطاع الكتب ، ٢٠٠١ م .
- ٩٤- وزارة التربية والتعليم : " الإدارة العامة للموازنة " - ميزانية التعليم فى سنوات مختلفة .
القاهرة ، مطبعة الوزارة ، ٢٠٠٤ م .
- ٩٥- وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم المصري فى مجتمع المعرفة . القاهرة ، مطبعة
الوزارة - قطاع الكتب ، ٢٠٠٣ م .
- ٩٦- وزير التعليم والبحث العلمى : ملاح رئيسية فى سياسة البحث العلمى . تقرير مقدم إلى
مجلس الوزراء ، القاهرة ، ١٩٩٧ م .
- ٩٧- يوسف خليفة غراب : " إشكاليات الدعم التمويلي للتعليم المصري فى ضوء الاتجاهات
الدولية الحديثة " مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة
القاهرة ، أغسطس ٢٠٠٢ م .
- 98- American Chamber of Commerce., "Egypt. The stable emerging market A Report on the Egyptian economy with especial focus on the financial market", Cairo, American chamber of Commerce, 1999. A.
- 99- Arica, Gustavo & Others., Education Fiance and Education Reform, North Carolina: NC. Center for International Development, 1997.

- 100- Barent, W. Steven., "Age- 27 Benefit- cost Analysis of High- Scope pary Preschool program", Michigan: High/ Scope Educational Research Foundation, 1996.
- 101- Bary, M., "Community Financing of Education, the forum for advancing Basic and literacy", Cambridge, Mass: HTLD. April, 1993.
- 102- Bentley, Trevorr, j., Practical cost Reduction, London: MC. Graw Hill Book, Co. 1998.
- 103- Carpenter, John, C., "Development of A structural Equation model to identify the relationship Between Expenditures and student performance in Texas public High school" D.A.I. Vol. (61) No. (19), 2001.
- 104- Champers, Jay, G & Others., What are we spending on special Education in the U.S. California- American institutes for Research in the Behavioral sciences, 1999.
- 105- Chan, Lionel., "School- Based Budgeting: A cost- Benefit model", California: Eric. E.D. (422628). 1997.
- 106- Cheng, Yin Cheong., School Effectiveness and School- Based management, London: the falmer, Press, 1997.
- 107- Datt, Rudder., Study of cost of Distance Education institute with Different size classes in India, Newdelhi: National Anst, of Education planning and Administration, 1995.
- 108- Davis, Kristin., How to act saving for colleges, Washington: kiplinger's personal finance Magazine, 1999.
- 109- Douglas, patrica, P., Governmental and Non profit A ccounting. theory and practice, 2nd Edition, N. Y: Harcourt Brace & Co. 1995.
- 110- Egypt, Business monitor International, London, 1998.
- 111- Egypt, Ministry of Economy, A land of opportunity Cairo, Government of Egypt, 1998.
- 112- Elimu., Provision for Education for all in Ghana, Ghana, Action, and Ghana, 2002.
- 113- Farag Iman., High Education in Egypt, the Real politic of privatization International, Higher Education, Winter 2000.

- 114- Fay, mason., " privatization of school support services, "D.A.I. Vol (59), No (7), 1998.
- 115- Femandez, Requal & Regerson, Richard., " The Determinates of public Education Expenditures", Journal of Education Finance, Vol. (27), No (1), 2001.
- 116- Fergany, N., Baseline information to plan for Universal Access to primary Education in Egypt. "Trends in the extent of Access to primary Education by gender, governorates and rura/ Urban residence." Cairo, Al- Mishrat Center for research and training, 1996.
- 117- Fiszbein, Arial & pascharopoulos George., "A cost Benefit Analysis of Educational investment for planning in venzeuela." Economics of Education, Vol. (12), No. (4), Washington, 1993.
- 118- Gershberg, A. & Schuerman, T., "Public Education. Expenditures and welfare in Mexico", Economics of Education Review, vol. (20). No. (1), 2001.
- 119- Gonde, Peggy., Cutting costs: Successful ways to Reduce school Expenditure, Virginia: National school public Relations Association, 1999.
- 120- Habte, A., "The Future of International Aid to Education: A personal reflection", In: King, K. Buchert, L., (eds). Changing International Aid to Education: global patterns and national contexts, Paris, UNESCO. NORRAG, 1999.
- 121- Hadderman, Margaret., School productivity Washington: Office of Educational Research and improvement, 1998.
- 122- Hans, H. Janny., Cost Accounting in Higher Education, Washingtom: National Association of Colleges, 1995.
- 123- Harold, Wenglinsky., "When money Matters: How Education Expenditures improve student performance and they Don't. A policy information perspective", ERIC. No. 412271, 1997.
- 124- Institute of National planning (INP)., Egypt human development Report To UNDP. Cairo, (UNDP), 1996.

- 125- Kahm, Peter, H., Relations Between obligatory and Discretionary Morality, New Orleans: Society for Research in Human development, 1998.
- 126- Lawton, Stephen, B., "Trends in Canadian Education Expenditures", Journal of Education Finance, Vol. (24), No. (2), 1993.
- 127- Martin, Brosington, D., "The Relationship Between Houseprices and school quality", D.A.I. Vol. (58), No. (3), 1997.
- 128- Miles, Barbara & Zimmerman, Dinnis., "Reducing Costs and improving Efficiency in the students loan program", National Tax Journal, Vol. (10), No (3). 1997.
- 129- Moche, Joane Spiers., "Moche CAPE formula", Paper presented at the Annual international convention of the council for Exceptional children (73) Virginia: CPC. 1995.
- 130- Mortera, Fernando., "Distance Education in the Educational system of Mexico", Paper presented at The Annual Distance Education Conference, Texas, 1998, ED (415426).
- 131- Muta, Hiromitsu & Others., "The Effectiveness of low cost tele lecturing", Staff and Educational Development International, Vol. (1), No. (2), 1997.
- 132- Nagamine Takuo., "Socio- political, Economic, and Demographic factor Affecting the level of Governmental Expenditures for public Education in Japan", D.A.I. vol. (58), No. (5), 1997.
- 133- National center for Education statistics., International Education Indicators, New Jersey- NCES-. 1998.
- 134- National Education Association., The cost of Exellene federal funding. Washington: N.E.A. 1991.
- 135- Pacharopoulos, George, & Others., "Financing of Education in Developing Countries: An Exploration of Policy options" The world Bank, Eric. No. E.D.Z 81800.
- 136- Pahler, Arnold, J & Joseph, E.Mari., Advanced Accounting Concepts and Practice. 6th Edition. Florida Harcourt Brace & Co. 1997.
- 137- Parrish, Thomas, B., Special Education in Onera of school Reform, Washington: Fedral Resource center for special Education, 1997.

- 138- Press, Harlod, L., Cost and consequences. Canada: New foundland and Labrador Department of Education, 1992.
- 139- Pritchett, Lant & Filmer Deon., "What Education production function. Really show" Economics of Education Review, Vol. (18), No. (2), 1999.
- 140- Rohlen, Thomas, P., " Differences That make A Differences: Explaining, Japan's Success", Educational Policy, Vol. (9), No. (2). 1995.
- 141- Rouchdy Assaad, M., " poverty and poverty alleviation strategies in Egypt", A report submitted to the ford fundation in Egypt. Cairo, ford. Fundation, 1998.
- 142- Serge, Peano., "The financing of Education systems, International Commission of Education for the twenty- first century, first session", Paris, France, March 2-4, 1993, Eric, No: ED 405140.
- 143- Social Fund for Development (SFD), Social action programs and poverty alleviation. Cairo, 1995, 1996, 1997, 1998, A.B.
- 144- Schuller, Tom., The changing University. Buckingham: SRHE & open University press, 1995.
- 145- Sieike Catherine, C., Finance Reform: more money. More Saving. Montreal: The American Education Research Association, 1999.
- 146- Singh, H. M., Fundamentals Of Educational management, Newdelhi: Vikas publishing, 1995.
- 147- Snow, Gandon, Clyde., "A Comparison of Special Education Expenditures Between wealthy and Poor Pennsylvania school Districts after 1991 Funding Regulation", D.A.I. Vol. (61), No (10), 2001.
- 148- Stein, Ronald, H., "Impact of Fedral intervention on Higher Education", Research in Higher Education, Vol. (19). No. (1). 1999.
- 149- Stout, Rebert., "Analysis of school- level Expenditures", D.A.I, Vol. (59) No. (3), 1998.

-
- 150- Terry Whitney & Others., " The Relationships Between Expenditure and Student Achievement", *Eric. No. E.D. 412600*, 1996.
- 151- William, D. Maury., "The Hidden Cost of Education, Minnesota", E.D. 376158, 1994.
- 152- World Bank, *Staff appraisal Report, Arab Republic Of Egypt*, "Social fund project" Washington, D.C, World Bank, 1991.
- 153- World Bank., *Egypt in the global economy*. Washington, D.C. World Bank, 1998.
- 154- World Bank., Education Enhancement program project., "<http://www.worldbank.org>. 2000.
- 155- World Bank., "Secondary Education Enhancement project," <http://www.worldbank.org>. 2000
- 156- World Bank, *Social Fund for Development* (SFD). Washington, D.C. World Bank 2001.

ملحق (١)

قائمة بأسماء السادة الخبراء المحكمين من الأساتذة والأستاذة للمساعدين^(٢)بكاليف التربية - جامعة : عين شمس والإسكندرية والمنصورة وطنطا^(٣)

م	الاسم	الدرجة العلمية والوظيفة
١	أ. د. إسماعيل محمد دياب	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بكلية التربية بدمهور - جامعة الإسكندرية
٢	أ. د. الهادي الشربيني الهادي	أستاذ ورئيس قسم العلوم التربوية بكلية التربية النوعية - جامعة المنصورة
٣	أ. د. توريدي مرقص حنا	أستاذ أصول التربية بكلية التربية - جامعة المنصورة
٤	أ. د. سمور عبد الوهاب الخويت	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بكلية التربية - جامعة طنطا
٥	أ. د. عبد الجواد السيد بكر	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بكلية التربية بكفر الشيخ - جامعة طنطا
٦	أ. د. عبد الغني عبود	أستاذ - متفرغ - بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية - جامعة عين شمس
٧	أ. د. عرفات عبد العزيز سليمان	أستاذ - غير متفرغ - التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس
٨	أ. د. منى محمد غنایم	أستاذ أصول التربية ووكيل كلية التربية - جامعة المنصورة
٩	أ. د. منير محمد حربي	أستاذ أصول التربية بكلية التربية - جامعة طنطا
١٠	أ. د. هادية رشاد أبو كلبية	أستاذ أصول التربية ووكيل كلية التربية بدمياط - جامعة المنصورة
١١	أ. د. حميدة عبد العزيز إبراهيم	أستاذ مساعد ورئيس قسم أصول التربية - بكلية التربية بدمهور - جامعة الإسكندرية
١٢	أ. م. د. رضا أحمد إبراهيم	أستاذ مساعد - متفرغ - بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية - جامعة عين شمس
١٣	أ. م. د. صلاح الدين المتبولي	أستاذ مساعد ورئيس قسم العلوم التربوية بكلية التربية النوعية بدمياط
١٤	أ. م. د. طاهر أحمد التهام	أستاذ مساعد - متفرغ - أصول التربية بكلية التربية - جامعة المنصورة
١٥	أ. م. د. فتحي درويش عشيبة	أستاذ مساعد أصول التربية بكلية التربية بدمهور - جامعة الإسكندرية

^(٢) يستوجه البحث إلى هذه النخبة لتفكك من خبراء التربية في الجامعات المصرية (من عينة الدراسة الحالية) إثر اهتمامهم باستجلاء أرائهم حول ما تضمنته أداة الدراسة من آليات لتثريش الإثفاق التطبيقي وتحديد مدى مناسبتها ولحد من مشكلات تمويل التنظيم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية .

^(٣) تم ترتيب أسماء هؤلاء الخبراء أجدياً لكل نطاق كل فئة من فئتي عينة الدراسة (الأساتذة ، الأساتذة المساعدین) .



معايير التنظير في البحوث الأُمريّةية رؤية مستقبلية لبحوث أصول التربية

د. سامية السعيد بفاغو^(١)

❖ مقدمة :

لا تزال الآثار والتداعيات المتواصلة والمتراكمة للولمة، تلقى على المشتغلين بالعلوم الاجتماعية والتربوية المزيد من التساؤلات والإشكاليات النظرية والمنهجية، والمهام البحثية الجديدة، مطالبة إياها بما تحوزه من قدرات تنظيرية، ورؤى كلية شاملة، أن توفر رصيدا نظريا ومعرفيا يوجه تلك العلوم إلى دور أكثر فعالية.

وإذا كانت مراجعات الرصيد النظري والمنهجي للعلوم الاجتماعية والتربوية قد أكدت الحاجة إلى تقويم شامل لهذا الرصيد، فهي في الوقت نفسه تطالب بدور أكثر فاعلية لهذه العلوم في صياغة نماذج وآليات التغيير التتموي المخطط في اتجاه استدامة نماذج تلك للتنمية وتنافسيتها، وتصحيح اغتراب مشروعاتها وبرامجها عن طريق اللحظات الحضارية، ولحظات تطور المجتمعات الإنسانية، وجعل تلك التنمية أكثر ديمقراطية، وعدالة ومساهمة في التنوع الإنساني الخلاق (٢٧ : ٥) (٢٢).

من هذا المنطلق، فالمجتمع، كل مجتمع يحتاج إلى الوثوق في كفاية الفكر التربوي وواقعته، باعتباره فكريا ينتمي إلى مجال العلوم الاجتماعية، وله جانبه التنظيري والتطبيقي في ذات الوقت. ومن هنا يحتاج مجتمعنا إلى بحث تربوي يلبى حاجته الدائمة إلى زيادة الفعالية، وزيادة الكفاءة .

والتربية مدعوة في هذا السياق للإجابة عن عدد من الأسئلة الجوهرية التي يستند إليها البحث، التربوي العلمي، والذي يسهم بدوره في ترشيد سعي المجتمع لمواكبة متغيرات العصر،

(١) أستاذ أصول التربية المساعد بكلية التربية - جامعة طنطا.

(٢٢) الرقم الأول يدل على المرجع، والثاني على رقم الصفحة.

أسئلة من قبيل : ماذا تأخذ التربية ؟ ماذا تدع ؟ إلى أى حد توافق أو تحايد أو تعارض ؟ وما الأتمب ؟ وما الأمل ؟ ما الأولويات... الخ .

وبرغم أهمية البحث التربوى وضرورته ، فإن الأزمة فى البحث التربوى ببنا قائمة بجوانبها المتمثلة فى أزمة الطلب وأزمة الإعداد ، وأزمة الأخلاقيات ، وأزمة الآليات . فالمجتمع بحاجة إلى البحث التربوى ولكن لا يطلبه ، كما أن هناك قصوراً فى إعداد البحث التربوى والباحث التربوى ، وهناك أزمة أخلاقية حقيقية متمثلة فى التهاون ، والتمويه ، والعجلة ، والمنفعة فى البحث التربوى ، وهناك أزمة فى منهج البحث وآلياته ، وهناك أزمة فى فلسفة العلم عند المفكر التربوى ، وفلسفة المنهج عند الباحث التربوى ، أى توجد أزمة فى الفكر التربوى عامة (٢٢ : ٢٨) .

ولقد شاعت فى الآونة الأخيرة الأبحاث الأمبريقية الوضعية الضيقة التى تتعامل مع المشكلات التربوية بشكل جزئى ، فى صورة متغيرات وعلاقات إحصائية ، أو فى صورة مدخلات ومخرجات أصبحت هى النماذج المعتمدة لدى المؤسسات التعليمية القائمة فى إطار أيديولوجية الربط بين البحوث التربوية ، وصنع السياسات التعليمية داخل النظام التعليمى ، وأصبحت هذه الأبحاث تضىف شرعية علمية على السياسات القائمة بالفعل ، كما هى سائدة فى الرسائل الجامعية للماجستير والدكتوراه ، وأبحاث أعضاء هيئة التدريس ، وأبحاث مراكز البحوث التربوية ، فى الوقت الذى يشاهد فيه تراجع بحوث فلسفة التربية ، والتاريخ ، والبحوث المقارنة ذلك أن أهدافها ليست مرتبطة ارتباطاً مباشراً بتحسين العملية التربوية ، كما أنها لا تهتم بالواقع الفعلى للنظام القائم (١١ : ٢٩٧) .

من هذا المنطلق أتت الأبحاث العربية - فى الآونة الأخيرة - لتركز على المنهجية الميدانية ، مع التركيز على الشروط العلمية الصرفة اللازم احترامها من قبل الباحث - بغض النظر عن تأصيل هذه البحوث فى بنية المجتمع العربى - متمثلاً فى صياغة الفرضيات ، وتحرير الاستبانات ، وسحب العينات ومعالجة الجداول الإحصائية وتأويلها ، وتمثل هذه جميعها القاسم المشترك بين جميع البحوث والدراسات .

وإذا كان من الضرورى أن تكون هذه العلوم موضوعية تحرى الدقة ، والضبط ، والحقيقة فإنه ينبغى أيضاً أن تكون ذاتية لأنها تهم جوهر الوجود الجماعى ، وتعنى بأسرار الحياة ، وتكشف القناع عما يجرى فى عقر ديارنا ، فالبحث يقتدر بالوعى ولا يفصل عن الاختيارات المصيرية الأساسية ، ولا عن المشاريع الحضارية التى تبنى عليها إرادة الحياة (٣٤ : ٢٣) .

إن تناقص حجم البحوث النظرية في التربية كانت له نتائج سلبية معوقة في تنمية الفكر الفطري التربوي، فهذا النوع من البحوث هو مصدر تكوين الأفكار والمفاهيم التي تكشف عيوب ولواقص واقعا التربوي والمعاش، وتمننا بخيالات علمية تكشف عن إمكانية صنع واقع جديد.

وثمة حقيقة تاريخية هامة وهي أن معظم النماذج التعليمية الهامة التي ظهرت تاريخيا في عملية تطور النظم التعليمية القومية - في كثير من بلدان العالم - لم تأت من خلال بحوث وقياس المتغيرات والمعالجات الإحصائية للعلاقات القائمة بين المتغيرات لكنها أتت من خلال الفهم والتفكير الفلسفي (١١: ٢٦٨).

والوطن العربي كسائر البلاد النامية، في حاجة إلى إبراز خصوصياته عن طريق البحث الأمبريقي، وعن طريق التنظير أكثر مما هو في حاجة إلى تجاوز تلك الخصوصية، وعلينا أن نعرف أن تأخرنا، هو تأخر أيضا في التعرف بدقة على تفاصيل أحوالنا الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، مما يفرض علينا أن نركز على منهجية علمية تساعدنا على مزيد من التعرف على الذات، وتأتي بعد ذلك في مرحلة ثانية من الأولويات بالارتفاع بحصيلة البحوث إلى مستويات من الاستنتاج والتنظير تصب في نهاية الأمر في التيار العالمي (٢٤: ٢٣).

وهناك من يرى عدم إنكار قيمة البحوث الأمبريقية إذا وضعت في سياقها الأعم، إذا أنها في معظم أبحاثنا في مصر وفي غيرها من الأقطار العربية، تسعى إلى استبعاد المنظور التاريخي، والحركة المجتمعية، والإرادة الإنسانية من اعتباراتها، وتحليلاتها المنهجية، ومن تفسيرات نتائجها وتوصيلاتها.

إن المنهج الأمبريقي وفرضياته الوضعية قد تكون مدخلا للمعرفة لكنها لا تستطيع أن تحتكر منهجية المعرفة في أبعادها المرتبطة بالزمان والمكان والإنسان، وتلك من أهم معوقات المنهج المعرفي في علم الاجتماع التربوي الحديث (٢٨: ١٢). إن عجز البحث العلمي الأمبريقي يعود في أساسه إلى محاولاته المزيفة للفصل بين العلم والأيدولوجيا، بينما هو في صحيحه جزء لا يتجزأ من أيديولوجيات القنات المهيمنة على المجتمع (٤٧: ١٤).

من هذا المنطلق جاعت الدراسة الحالية، والتي تسعى إلى رصد واقع أزمة البحوث الأمبريقية في مجال التربية، وكيفية تفعيلها في دراسات أصول التربية بعد أن سادت إلى حد كبير في الدراسات الجامعية العليا، وبحوث الماجستير والدكتوراه بكليات التربية.

❖ مشكلة البحث :

يتفق معظم المتحاورين داخل ميدان التربية - كما سبق أن ذكرنا - على أن البحث التربوي الأمبريقي ونموذجيه السائد الآن في مجتمعاتنا العربية يعاني أزمة حادة في المنهج والهدف ، واتسعت دائرة الحوار حوله بحيث تناولت المناقشات قضايا منهجية كانت تعتبر من قبيل الأساسيات والمسلمات التي لا تتلقت. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على وجود أزمة حقيقية في نموذج العلم السائد في العلوم الاجتماعية والتربية، وهو العلم الأمبريقي الوضعي الذي أدى إلى شيوع النمطية في البحث التربوي، وطمعنا التكرارية دون وجود فلسفة علم أو فلسفة منهج، أي دون بروز دور للنظرية في قيادة العمل والبحث التربوي وتوجيه خطواته.

والمشكلة تتحدد في: كيف يمكن للمنهج الأمبريقي أن يحتفظ بالمنهجية العلمية التي تحقق موضوعيته من جهة، وفي نفس الوقت يحتوى على قدرة تفسيرية أكثر فعالية للظاهرة التربوية من خلال الانطلاق من إطار نظري وفكري يقود البحث ويفسره. خاصة في ظل سيادة هذا المنهج وشيوعه في دراساتنا وأبحاثنا العلمية في العلوم الاجتماعية والتربية.

ومن ثم تتحدد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أبعاد أزمة التطوير في البحوث التربوية الأمبريقية ؟ وما آليات تفعيل هذه البحوث في مجال أصول التربية ؟

والإجابة عن هذا السؤال الرئيس تتطلب الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما أهمية التطوير في البحث التربوي ؟
- ٢- ما مظاهر أزمة التطوير في البحوث التربوية الأمبريقية ؟
- ٣- ما أسباب أزمة التطوير في البحوث التربوية الأمبريقية ؟
- ٤- ما الأنماط السائدة للتطوير في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية كما يراها الخبراء والمتخصصون ؟
- ٥- ما أسباب أزمة التطوير في البحوث الأمبريقية في أصول التربية ؟
- ٦- ما معايير وآليات التطوير في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية كما يراها الخبراء والمتخصصون ؟

٧- ما التصور المقترح لتوظيف البحوث الأمبريقية بفاعلية في مجال العلوم التربوية ؟

❖ هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أهم أبعاد أزمة التنظير في البحوث التربوية الأمبريقية عامة، وبحوث أصول التربية بصفة خاصة، مع السعى إلى تحديد وبلورة المعايير والأليات اللازمة لتوظيف الدراسات الأمبريقية بفاعلية في مجال التنظير والنظرية التربوية، وزيادة قدرتها التفسيرية في ضوء ما توصلت إليه من نتائج، بما يحقق مصداقية وكفاءة أكبر لنتائجها وتحليلاتها.

❖ أهمية البحث ، ومبرراته :

تتضح أهمية الدراسة الحالية من أهمية المجال الذي نتناوله وهو التنظير في البحث التربوي، فهذا النوع من البحوث هو مصدر تكوين الأفكار والمفاهيم التي تعيننا على التعرف على تفاصيل أحوالنا الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذلك الكشف عن متناقضات وإعنا التربوي، وتحديد الأسباب الحقيقية لهذه التناقضات، الأمر الذي يزيد من وعينا بواقعنا، ويمدنا بإمكانات أفضل للبحث والتفسير ومن ثم التطوير.

ومن بين مبررات الدراسة الحالية أيضا :

- إمداد الباحثين التربويين بالعديد من المهارات والفضائل اللازمة التي تزيد من قدرتهم البحثية على تفسير الواقع من خلال الإلمام بمهارات التنظير في البحث. هذا فضلا عن أن التنظير في البحث يؤدي إلى تواصل الباحثين، وتراكم المعرفة وهذا ما نحتاج إليه في ظل الثورة المعلوماتية الحالية.

- ما فرضته التحولات العالمية والعولمة من إعادة النظر في كثير من الاتجاهات العلمية التي سادت القرن العشرين، وشملت تلك المراجعة الاتجاهات النظرية الكبرى الأساسية، وناقضت ركائزها الفلسفية والقيم التي تستند إليها ، وكذلك المناهج البحثية التي اعتمدت عليها. وتأتي الدراسة الحالية في هذا السياق.

- ما أثبتته العديد من الدراسات السابقة، من وجود أزمة حقيقية في التنظير وما أوصت به البحوث التربوية من إعادة النظر في المناهج البحثية، من منطلق أن المنتج النظري للعلوم الاجتماعية والتربوية المنتمى إلى الحضارة الغربية أتي محملا بأفكار ومضامين أيديولوجية،

كما تأثرت المناهج البحثية وأساليب جمع البيانات أيضاً - بهذه المضامين الأيديولوجية، وعكست خصوصية هذا المجتمع أو ذلك، مما يستدعي رؤية نقدية لهذه المناهج البحثية بين ما هو عام ومفيد لتطوير ممارستا العلمية، وبين ما هو نوعي ويمكن أن يؤثر سلباً في ممارستا وتزييف وعينا بتاريخنا وواقعنا (نظر ٢٦: ٧-٨، ١١: ٢٦٨).

❖ منطلقات البحث :

- ١- إننا لا يمكننا أن نبدأ البحث بذهن خال من الأفكار والاقتراضات السابقة، ومن ثم فإن قضية الالتزام الأيديولوجي أمر وارد بالضرورة بالنسبة للباحثين.
- ٢- إن الإدراك المنتظم للاقتراضات النظرية لدى الباحث ومحاولة إخضاعها لأهداف البحث تسهل بالفعل التوصل إلى تفسيرات أكثر موضوعية وملاءمة للبيانات الأمبريقية.
- ٣- الاعتماد على المدخل متعدد الاستراتيجيات في البحث التربوي الذي يجمع بين مميزات إدماج مصادر متعددة للبيانات، والمناهج والاستراتيجيات، يسمح بتناول الطبيعة المعقدة للحياة الاجتماعية، ويثرى من فعالية البحوث الأمبريقية.

❖ منهج البحث وأدواته :

تستعين الدراسة الحالية بالمنهج الوصفي التحليلي للوقوف على واقع أزمة التنظير في البحوث التربوية، كما تستعين الدراسة بالمنهج النقدي في التحليل والتفسير للوقوف على العلاقات السببية أو شبه السببية لأزمة التنظير في البحث التربوي الأمبريقي، هذا وتستخدم الدراسة أحد أساليب الدراسات المستقبلية، وهو أسلوب دلفي لأخذ رأي الخبراء والمتخصصين فيما يثار من قضايا جدلية حول أزمة التنظير في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية، مع تحديد أهم رواهم المستقبلية لتفعيل هذه البحوث.

ومن ثم تسير الدراسة وفق الخطوات التالية :

أولاً : يستهدف جانب التحليل النظري للبحث الحالي تحديد أهم القضايا الجدلية، والصعوبات التي تحول دون فعالية التنظير في البحوث الأمبريقية في البحوث الاجتماعية والتربوية عامة.

ثانياً : يسعى الجانب الميداني إلى أخذ رأي الخبراء والمتخصصين فيما يثار من قضايا جدلية ومشكلات حقيقة في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية، مع تحديد رواهم المستقبلية لتفعيل هذه البحوث .

ثالثاً : وضع تصور مقترح فى ضوء نتائج التحليل النظرى، ونتائج الدراسة الميدانية، يودى بدوره الى تفعيل البحوث الأمبريقية فى مجال العلوم التربوية.

❖ مصطلحات البحث :

• البحث التربوى Educational Research

البحث فى لغتنا مرادف لكلمتين متميزتين فى اللغتين الإنجليزية والفرنسية إحداهما تعنى التفتيش عن الشيء، والثانية تعنى البحث العلمى بمعناه الدارج اليوم بلذنة بـ (Re) أى تنى التكرار واستمرار السعى، وهذه هى السمة التى يعرفها كل من شغل بهذا النشاط فى مجال أو آخر من مجالات المعرفة (٣ : ٣).

وبعيداً عن التناول التقليدى لمفهوم البحث لغوياً واصطلاحياً، فإن بالإمكان الزعم بأن البحث كمفهوم يتضمن السعى وبذل الجهد لاستجلاء كنه وطبيعة الظواهر والعلاقات المتداخلة بينها، وصولاً إلى التوضيح المنطقى العقلانى لتلك الظواهر. والبحث فى مجال " التربية" ليس استثناء مما تقدم (٣١ : ٢) فهو سعى منظم نحو الفهم، منقوع بحاجة أو صعوبة محسوبة، وموجه نحو مشكلة تربوية معقدة يتجاوز الاهتمام بها الاهتمام الشخصى المباشر، ومعبّر عنها فى صيغة مشكلة، والبحث فى التربية يعتمد كثيراً على البحث فى ميادين أخرى من المعرفة (٢٣ : ١٩). ومن منطلق تعدد الظاهرة للتربوية، وتعدد أبعادها، وتوقع مظاهرها بتنوع الظروف المجتمعية، فإن الأمر يفرض تناول الظاهرة التربوية من مختلف جوانبها، وفى سياقاتها المختلفة ببعديها الزمانى والمكانى، وباستخدام أساليب وأدوات بحثية متعددة ومناسبة للظاهرة التربوية. وهذه هى مهمة البحوث التربوية.

ويقصد بالبحث التربوى الذى تسعى هذه الدراسة إلى تحليل أزمته، والتحديات التى تعترضه، والصورة والنموذج الأكثر فعالية له ما يلى : البحث التربوى هو الدراسة النظرية الأمبريقية والتى تبدأ من الواقع (الظاهرة التربوية موضع للدراسة) ، وتسمى إلى تفسير هذا الواقع من خلال أدوات وآليات لا تقتصر على الرصد فى صورة إحصائية لأسباب الظاهرة والعلاقات المتداخلة فيها، وإنما ردها أيضاً إلى السياق الاجتماعى الذى نشأت فيه .

• المنهج العلمى ومنهج البحث : The Scientific Method, Method of Research

ويمكن التفرقة بين المنهج العلمى ومنهج البحث ، من حيث إن الأول يعنى مجموعة من القواعد أو الشروط أو العمليات التى يلتزم بها الباحث أياً كان مجال بحثه أو موضوعه (علوم

طبيعية أو علوم اجتماعية) ، وبين مناهج البحث التي تختلف حسب طبيعة الظاهرة محل البحث (٤٣: ٤٨) .

• منهج البحث، والمنهجية Method, Methodology

هذا ويميز كل من لويس مورى، براندلورنس (Louis Murry, Brenda Lawrence) (2000) بين المنهج Method، والمنهجية Methodology ، فالمنهجية تتطلب تبريراً لتبنى وتطبيق مناهج بحثية معينة، في ضوء إدراك المشكلة، وفهمها. وهما يدعوان إلى تركيز الاهتمام على المنهجية أكثر من الاقتصار على المناهج وحدها التي قد تعنى أدوات البحث. فالمنهجية تسعى إلى وحدة الأطولوجى (الوجود) antology والابستمولوجى (المعرفة) Epistemology فى أى عمل بحثى. فالمنهجية أو العملية الشاملة للبحث سوف تعكس تداخلاً فى عقل الباحث بين ما يعتقد أنه جوهر الطبيعة الإنسانية، وبين الأفكار الخاصة بأصول المعرفة، ومدى ملائمة الأساليب المتضمنة لجمع البيانات ويرى المؤلفان أن الافتراضات عن الوجود (الإنسان والعالم) سوف تصرف الباحث إلى افتراضات (معرفية)، وهى الافتراضات التى سيكون لها تطبيقات منهجية تتعلق بأساليب معينة تستدعى اختيار تقنيات معينة للمعطيات التى تم التوصل إليها.

Anthological assumption will give rise to epistemological assumptions which have methodological implications for the choice of particular techniques of data collection.

ويدعو المؤلفان إلى ضرورة الوعي بالفرق بين المناهج والمنهجية، فالمناهج ربما من الأفضل النظر إليها على أنها أدوات العملية البحثية، وينصحبان بالجمع بين الأساليب الكمية، والأساليب الكيفية عند رصد وتحليل الظاهرة الاجتماعية (٥٧: ١٢٤).

ويتفق مع وجهة النظر السابقة جیدن، وروجر (Gideon and Roger) فهما يريان أن مصطلح منهجية البحث الاجتماعى Methodology يستخدم لدراسة الأساس المنطقى والنظرى للبحث الاجتماعى، والذي فى ضوءه يتم تحديد الإجراءات والأساليب المتبعة فى جمع البيانات، وهما يريان أيضاً أن منهجية البحث جزء من سوسيولوجيا البحث، لأن الإجراءات البحثية ذاتها تعد معايير اجتماعية (٥٥: ٢).

فمنهجية البحث إذا هى عملية تقص مقصود ودقيق ومنظم ومتعمق للظاهرة التربوية من أجل اكتشاف طبيعتها، وتحديد العوامل والقوانين التى تحكم العلاقات السببية وشبه السببية بينها، من أجل إثراء المعرفة العلمية بالظاهرة التربوية، مما يساعد على فهمها وتفسيرها.

• التنظير Theorizing

النظرية بشكل عام نسق من المعرفة المعممة، تفسر الجوانب المختلفة للواقع وهي تخضع دوماً للتحقق من صحتها، عن طريق الملاحظة الأمبريقية، وتمثل النظرية أعلى درجات التجريد Abstraction، والتصميم Generalization فى العلم، وتفسر النظرية القوانين، تماماً مثلما تفسر القوانين الوقائع Facts التى تمت ملاحظتها، وتوجد علاقة بينها، كما أنها تساعد العلماء فى نفس الوقت على اكتشاف قوانين جديدة أو وضع فروض لاختبار صحتها (١٤ : ٢٩).

والتنظير يعنى القدرة على التفكير النظرى والتحليلى الذى يمكن الباحث من الحصول على إجابات تتناول أسئلة حول كيف، ولماذا، بشأن الظواهر الاجتماعية، وبهذا المعنى يطرح التنظير تفسيرات للظواهر الاجتماعية، وهذا التأكيد على التفسير هو الذى يميز النظرية والتنظير عما سواهما من منهجيات أخرى (المرجع السابق : ١٨٩).

والمقصود بالتنظير فى الدراسة الحالية تأكيد دور النظرية فى توجيه البحث، وليس إطلاق العنان للفكر الذاتى بغير حدود، كما تعنى أيضاً المزاجية بين الأمبريقية والتراث الفكرى والنظرى الذى يخدم البحث بما يحقق الارتباط الوثيق بين الإطار النظرى للبحث، والإجراءات الأمبريقية، ويحقق تفسيراً أعمق للظاهرة التربوية.

• الأمبريقية Empirical :

الأمبريقية دلالة على اتجاه قديم جديد فى نفس الوقت فى دراسة المجتمع الإنسانى ، وهى كتابة عربية لكلمة Empirical والتي تعنى الاحتكام إلى الواقع وهى أوسع مدلولاً من التجربة التى هى مجرد أداة من أدوات عديدة يصطنعها الاتجاه الأمبريقى ، كما إنها لا تعنى العلمى كما يترجمها آخرون لأن صفة العلمى واسعة، ويمكن أن تنسحب على الأمبريقية وعلى غيرها (٤١ : ٢٩) .

ويستخدم هذا المصطلح فى العلوم التربوية والاجتماعية لوصف نوع من التوجه فى البحث يؤكد أهمية تجميع الحقائق والملاحظات على حساب تأمل المفاهيم والبحث النظرى (٩ : ٢١١).

هذا وتتسم الأبحاث الوضعية الأمبريقية بالخصائص التالية (٥٢ : ٢):

- الحتمية Determinacy (وهى تعنى أن ثمة حقيقة يقيّنة يمكن معرفتها).
- العقلانية Rationality (ليس ثمة تفسيرات متناقضة أو مختلفة).
- اللادائية Impersonality (كلما زادت الموضوعية وانصرفت للذاتية كلما كان لفضل).

- التنبؤ Prediction (أن يؤدي البحث إلى الوصول إلى قضايا وادعاءات معرفية في صورة تعميمات يمكن من خلالها عمل تنبؤات حول المستقبل ولتحكم في الأحداث والظواهر).

والبحث التربوي الأمبريقي كما هو شائع هو الذي يركز على الشروط العلمية الصرفة اللازم احترامها والالتزام بها من قبل الباحثين ممثلاً ذلك في صياغة للفرضيات، وتحرير الاستبانات، وسحب العينات ومعالجة الجداول الإحصائية وتوليها على حساب التتظير والنظرية في البحث.

❖ الدراسات السابقة :

تصدتت الدراسات السابقة التي تناولت أزمة البحث التربوي بعمامة ولكن القليل منها تناول أزمة المنهج والأليات في البحوث الأمبريقية نوجز أهمها فيما يلي، وفقاً لتسلسلها الزمني.

أولاً : للدراسات العربية :

- دراسة سيد عثمان ١٩٨٦م : عن أزمة البحث التربوي بيننا، وهي دراسة نظرية أشارت إلى أزمة الآليات في البحوث التربوية، المتمثلة في: تمسيد الآلية وطغيان الشكلية في البحث التربوي، مع اندحار الفكر وانزوفه، وانحسار التصور وترلجه، وافقار النظرية، الأمر الذي أدى إلى سقوط الباحث التربوي في الجمود الفكري، والهروب في الآلية، والاحتفاء بها (٢٢: ١٩ - ٤٧).

- دراسة محمود أبو زيد ١٩٨٦م : وموضوعها أزمة البحث التربوي، وهي دراسة نظرية، توصلت إلى أن كليات التربية تعج بالكثير من الدراسات التي تعتمد على المنظور الوظيفي أو المتوازن، والذي يهتم بالنواحي الكمية بالدرجة الأولى، كما أنها تركز على الموضوعية أكثر من الذاتية، وعلى الحياد أكثر من التحيز أو الموقف القيمي، وهذا المنظور يشق أساساً من الفلسفة الوضعية التي سيطرت على العالم العربي، ولهذا فإن الكثير من بحوثنا التربوية تخلو من مشكلاتنا التربوية، بل تستمد مجالاتها من البحوث في المجتمعات الغربية ومن ثم فإنها تبدو مقتربة عن واقعنا التربوي (٤٣: ٤٧ - ٧٠).

- دراسة سالم حسن هيك، ١٩٨٦م: عن الأخطاء الشائعة لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية في مصر - دراسة ميدانية - والتي توصلت إلى أن هناك خلافاً في البنية الأساسية لمجال البحث التربوي في مصر، بوقوع الطلاب في أخطاء شائعة تتعلق بعدم التمكن من مهارات البحث العلمي الأساسية وأن وقوع الطلاب في تلك الأخطاء بصورة مستمرة وبنسبة

- مثنوية تكرارية مرتفعة، يتساوى في هذا المدرسون للمساعدون والمعيدون وغيرهم من طلاب الدراسات العليا يحدد حاضر ومستقبل هذا المجال البحثي (١٨: ٢٥٩ - ٢٨٢) .
- دراسة سعيد اسماعيل على ١٩٨٨م : بعنوان أخطاء أصولية في دراسات غير أصولية ، من خلال دراسة تحليلية لنماذج بحثية في مجال أصول التربية ، وتوصلت الدراسة إلى خلو العديد من الدراسات من المفاهيم ومن التنظير والنظرة الكلية والإحاطة الشاملة والعمق الفلسفي ، وتلك النظرة الشبكية التي تجمع ما تتأثر من أفكار في نسق واحد ، وفي كثير من البحوث التربوية الميدانية تجيء النتائج في صورة وصفية تترجم للكلمات ما هو موجود بالجداول من أرقام ، دون جهد واضح من الباحث للإجابة عن سؤال أهم لماذا حدث ما حدث ؟ عن طريق الخوض في الواقع الاجتماعي والمياسي والاقتصادي والثقافي (١٩: ٤-٢٧) .
- دراسة عبد القادر خليفة، ١٩٩٤م : عن اشكالية التنظير في البحث التربوي من خلال دراسة تحليلية لنماذج من الدراسات في مجال اجتماعيات التربية، والتي وتوصلت إلى أن الغالبية العظمى من دراساتنا التربوية في معالجتها تكاد تخلو من مشكلات واقعا التربوي وتستمد مجالاتها ومعالجتها من اتجاهات البحوث التقليدية في الغرب، والتي تعتمد على الوضعية، الأمر الذي انعكس على نتائج الدراسة الميدانية (٣٢: ٣٣٠-٣٣٣) .
- دراسة حسن البيلوي، ١٩٩٧: عن أزمة البحث التربوي، والتي أشارت إلى أن أزمة البحث التربوي تتمثل في أزمة نموذج المنهج أو العلم المساند في البحث التربوي، فهو نموذج مأخوذ من الغرب، وممتورد منه، ومن ثم لا يكرس سوى التبعية للغرب، وأن نموذج العلم المساند قد أدى إلى انفصال البحث التربوي عن مشكلاتنا التربوية، وأن هذه الأزمة هي في صميمها أزمة في المنهج، وفي المنحى أي في شكل الخلاف الأيديولوجي المحيط بالممارسات العلمية (١١: ٢٢٧-٣٣٠) .
- دراسة عبد الرعوف بدوي، ٢٠٠٠: عن المعايير الحاكمة لنظام البحث التربوي، والمتمثلة في اختيار مشكلة البحث، وإنتاج المعرفة التربوية ، اختيار منهج البحث، وتقويم البحوث التربوية ، من واقع استطلاع رأي للباحثين من أعضاء هيئة التدريس بقسم أصول التربية (بكاليتي التربية بطنطا ، كفر الشيخ) وباستخدام المنهج الأنتوجرافي ، توصلت الدراسة إلى تضارب وجهات نظر الباحثين في قسم أصول التربية (في عينة الدراسة) . حول معايير البحث العلمي للتربوي في المجالات السابق ذكرها . (٢٩: ١١٥ - ١٤٥) .

- دراسة سمير عبد الوهاب الخويت ، وعبد الرعوف بدوى ، ٢٠٠١ : عن إمكانية تطوير مقومات البحث التربوى بالجودة الشاملة ، وهى دراسة ميدانية لاستطلاع رأى أعضاء هيئة التدريس بكليتى التربية بطنطا وكفر الشيخ ، بأقسامهما التربوية حول معايير جودة البحث التربوى ، والتمثلة فى معايير جودة البحث التربوى المرتبطة بالباحثين ، والمرتبطة بالإدارة ، والمرتبطة بعلاقة البحث بالمجتمع. وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور حول معايير جودة البحث التربوى فى ضوء ثلاثة من أهم مقوماته (الباحث ، إدارته ، علاقته بالمجتمع) . (٢٠ : ٧٥ - ١٣٨) .

ثانيا : الدراسات الأجنبية :

- دراسة كليف باك (Clive Back, 1993): بعنوان تربية ما بعد الحداثة وفلسفة التربية The post Mdermism pedagogy, and philosophy of Education أشارت الدراسة إلى أن ما بعد الحداثة كظاهرة ثقافية لها خصائص مميزة مثل: مقاومة التقاليد، المزج بين الأساليب، التأكيد على تأويل الواقع. وعندما يتعلق الأمر بالبحث العلمى فالحداثة تشكك فى طبيعة البحوث الأميريقية، وتدعونا الى نبذ المفاهيم الشائعة عن البحث العلمى، حيث ترى أنه لا ينبغي علينا أن ننظر إلى ممارستنا البحثية على أنها تسعى إلى اكتشاف الواقع الموجود سلفا، لكننا بالأحرى كباحثين منغمزين فى عملية تفاعلية لخلق المعرفة بأنفسنا، (وفهم الواقع والحياة فهما يتناسب مع غايتنا)، كما ترى فلسفة ما بعد الحداثة أن ما نتوصل إليه من معرفة يعكس نواتنا الشخصية وموقفنا الخاص من العالم، ومن ثم فالمعرفة تشير إلى احتمالات أكثر مما تشير إلى تأكيدات، وهى متغيرة باستمرار، وهذا قد ينعكس بطبيعة الحال على التنظير فى البحث وينقل من قيمته، فكثيرا ما هاجم أنصار ما بعد الحداثة المفاهيم الخاصة بالعقل والتفكير من خلال الوسيلة والغاية (٥١ : ٥-١).

- دراسة جيدون، روجر (Gideon Sjoberg and Roger Nett, 1996) بعنوان منهجية البحث الاجتماعى، استهدفت الدراسة، دراسة الأساس المنطقى، والنظرى للبحث الاجتماعى أى منهجية البحث (Methodology) من منطلق أن الجوانب النظرية للبحث كثيرا ما يتم إهمالها فى الدراسات المسحية، وأنه لا يوجد سوى القليل من الكتابات المتاحة للطلاب تلك التى تتناول البحث الاجتماعى فى علاقته بالاعتبارات المنطقية والنظرية، وأن إلمام الباحث بالأسس النظرية للبحث تمكنه من تجاوز دور الفنى أو التكنوقراطى إلى دور العالم والمنظر. ولوضحت الدراسة كيف أن للباحث التربوى هو نفسه متغير فى التصميم البحثى فهو يؤثر

فى مجرى البحث الذى يقوم بإجرائه، وأفعاله محكومة بالمجتمع الواسع، والجامعة العلمية السنى ينتمى إليها Scientific Community وهذا يعكس بطبيعة الحال على بنية التصميم البحثى، وعلى المقدمات والاقتراضات النظرية التى ينطلق منها الباحث وأيضاً على تفسير البيانات، الأمر الذى يقلل من مصداقية هذه البحوث (٥٥: ١٢).

- دراسة جون جوشيا (John Joshua, 1998): دراسة بعنوان الأصول الفلسفية والاجتماعية للبحث التربوى، اتخذت هذه الدراسة مدخلا تاريخيا تجاه الظواهر التربوية، من خلال تطبيق التربية النقدية والتأملية بهدف الإسهام فى بناء نظرية تربوية، من خلال المزج بين الفلسفة، وعلم الاجتماع، والمخططات التربوية وهى الأمور التى تمس الممارسات التربوية مسأ وثيقا. وترى أن التحليل المسبولوجى الذى يتم بناؤه فى إطار فلسفى يعد أمرا حيويا ليس فقط لإظهار العلاقات الكامنة بين التعليم، وكل من الحقيقة، والعقلانية، والمعرفة، والقوة ولكن أيضا لدعم ومساندة البدائل التربوية الممكنة . وتوصلت الدراسة إلى أنه فى الوقت الذى يبحث فيه نموذج البحث الأمبريقى التحليلى. Empirical Analytic Research Paradigm عن القواعد الشبيهة بالقوانين ، نجد أن نموذج البحث النقدى Critical Research Paradigm يهتم بالتطور التاريخى للمصالح الإنسانية ، ونمط السيطرة ، أما النموذج الثالث فى البحث التربوى هو للنموذج اللغوى أو الرمزى symbolic or linguistic الذى يشغل نفسه بالبحث والاستقصاء الرمزى أو اللغوى حيث يدرس تطور القواعد من خلال التفاعل الإنسانى (٥٦: ١٢) .

- دراسة ديفيد، روبن (David Scott and Robin usher, 1999) أثارت هذه الدراسة قضيتى الكم والكيف فى منهج البحث الاجتماعى والتربوى (quality, quantity) وكيف أنها مثار جدل بين العلماء بصورة قوية فى الآونة الأخيرة، فمنهم من يرى حاجة ملحة إلى توضيح الاقتراضات الأساسية لكلا الجانبين، ومنهم من يرى حاجة ملحة إلى توضيح تجاوز هذه الثنائية المتأصلة فى التمييز بين الكم والكيف. ومنهم من يرى ضرورة تبني مدخل متعدد الطبقات Multi-layered Approach وفيه ينبغي تشجيع استخدام البيانات للكمية من أجل تكملة التحليل الكيفى . واستشهدت الدراسة فى هذا المجال بدراسات ديريك لايدر (D Layder) الذى اقترح حل هذا الجدل المنهجى من خلال مدخل متعدد الاستراتيجيات (٥٢: ٩٠-٩١) .

- دراسة روبن أشر (Robin usher, 2001): وهي دراسة بعنوان مداخل ما بعد الحداثة للبحث الاجتماعي، وتشير الدراسة إلى أن ما بعد الحداثة ترفض فكرة أن هناك منهجا علميا مميزا يعمل كضمان منهجي للوصول إلى المعرفة الصحيحة والأكيدة، وهذا المنهج يسعى إلى صياغة قواعد عامة، ومعرفة علمية، وتشكك أيضا في جدوى النظرية والتنظير، كما تشكك في المفهوم الوضعي الأمبريقي السائد عن المعرفة العلمية الذي يحدد المعايير بطريقة تقليدية، وترفض على وجه الخصوص الافتراضات الرئيسية التي يقوم عليها اتجاه البحث الوضعي الأمبريقي وهي: أن الملاحظة محايدة قيميا وغير نظرية، والبيانات مستقلة عن تفسيراتها الأخرى، وهي ترى بدلا من ذلك، ألا يسلم الباحث بأى شيء وألا يأخذ مأخذ التسليم في إجراء البحث، على أن يسأل نفسه دائما ما الذي يكشف عنه البحث؟ وأيضا من أين أتى هذا البحث؟ وما الذي يفعله؟ ومع من يتورط أو ينفهم؟ بهذه الطريقة نفهم البحث بصورة أفضل، وليست فقط مجرد تطبيق لعملية فنية لا تتغير كما هو الحال في الدراسات الأمبريقية (٦١: ٤٧-٥٥).

❖ تعليق على الدراسات السابقة :

باستقراء الدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية تبين لنا: وجود أزمة حقيقية في البحث التربوي بعامة، وفي البحوث الأمبريقية الاجتماعية والتربوية بصفة خاصة، تمثلت هذه الأزمة في التكرارية والنمطية والتقليدية دون وجود فلسفة علم أو نظرية، وهذا بدوره أدى إلى تزييف رؤية الواقع، وتزييف تفسير خلفه، كما أن هناك اتفاقا بين هذه الدراسات على أهمية المدخل النظري للبحث، والتنظير والرؤية الشاملة في تفسير الواقع وهو ما تنقده الدراسات الأمبريقية، وقد خلصت بعض الدراسات السابقة خاصة الأجنبية منها إلى وضع معايير وآليات لتفعيل مثل هذه البحوث، وقد استلقت البحث الحالي من هذه الدراسات في التنظير لأزمة البحث التربوي، وتحديد معايير تفعيله، إلا أن البحث الحالي اختلف عن هذه الدراسات في الموضوع وكيفية معالجته، فقد ركز على أزمة التنظير في البحوث الأمبريقية عامة، وتلك المتعلقة بمجال أصول التربية بصفة خاصة مع السعي لبلورة رؤية مستقبلية تفصل بها ومن خلالها هذه البحوث بالاستعانة بأحد أساليب الدراسات المستقبلية وهو أسلوب دلفي الذي يعتمد على إجماع رأى الخبراء والمتخصصين في هذا المجال وهو ما لم نتناوله الدراسات السابقة.

أولاً : الإطار النظري التنظير في البحث التربوي الأمريكي (ماهيته، أهميته، إشكاليته)

١- الأصول الفلسفية والاجتماعية لمناهج البحث الأمريكية (مخل تاريخي):

إن أى حديث فى مناهج البحث العلمى سرعان ما يصبح حديثاً فى فلسفة العلم، والتي هى سعى الإنسانية المتواصل منذ أقدم العصور لتحسين فهمنا للطبيعة وزيادة رصيدنا من المعرفة .

كانت مناهج العلوم المختلفة تقوم بتفسير الظواهر باستخدام طرق ارجالية ، أو على التأمل أو الخيال ، أو فى ضوء النظريات الفلسفية ، وتفسيرها عند الآلهة أو من يمثلهم على وجه الأرض من علماء وكهنة، كذلك كانت الخبرة الشخصية أو خبرات الغير هى أساس الحكم على الأمور (١٢ : ١٣٥) . إلا أن الإرهاسات الأولى لأرسطو فى التمييز بين من يرون أن العالم كائنات خارقة للطبيعة (وهم من ساهم اللاهوتيين Thologi) ، وفئة الساعين لفهم العالم بدلالة أسباب طبيعية (Physici) والتي بدأت بسعى الإنسان إلى اختزال فوضى العالم الظاهرية إلى مبادئ بسيطة وموضوعية ، قد حفزت أرسطو على تبنى رؤية للمنهج العلمى - ظلت سائدة فى أوروبا لأكثر من ألف عام - تقوم على أساسين، الأول خاص بالهيكل المنطقى ، بدءا بالمبادئ الأولية والمسلمات، وصعودا إلى استنباط النتائج ، والثانى خاص بالإجرائيات، بدءا من المشاهدة الدقيقة ثم استنباط التعميمات فى سلم تتصاعد درجاته حتى تصل إلى المبادئ الأولية (٣ : ٤) .

أراد أرسطو أن يحل علم عصره تحليلاً فلسفياً، فيستخرج منه المبادئ العامة التى ينطوى عليها التفكير العلمى حينذاك، ولما كان التفكير استنباطياً فى صورته أى أن المفكر كائناً ما كان موضوعه يبدأ بأقوال مسلم بها يمضى فى استنباط النتائج التى تترتب عليها، فإن كان المفكر فيلسوفاً بدأ بما يسمى المبدأ الأول، وهو مبدأ يهتدى إليه بحسبه ، ولا يطلب عليه البرهان ثم يرتب على هذا المبدأ الأول نتائجه، ونتائج نتائجه حتى يتم إليه البناء الفلسفى .

وجاءت العصور الوسطى، وجاءت معها ديانتان كبيرتان، المسيحية والإسلام، وأراد أتباع هاتين الديانتين أن يديروا فيها الفكر شرحاً وتحليلاً فكان لابد لهم أن يجعلوا من الكتب المنزلة نقطة ابتداء ينزلون منها الى النتائج التى تتولد عنها، وإن فهم بحاجة شديدة إلى الأداة المنطقية نفسها التى كان أرسطو قد أخرجها من العلوم الاستنباطية القائمة (١٥ : ٤-٥) .

وفى نحو القرن السادس عشر أُنشئت العصور الوسطى بالزوال ليحل محلها عصر يكون للعلم الطبيعى فيه مكان الصدارة من اهتمام المفكرين وراح الناس بجيوبون الأرض والبحر ويدبرون الأنظار فى أفلاك السماء تقابل زمرة الفلاسفة التى شهدها عصر اليونان، كما تقابل زمرة رجال اللاهوت والفقهاء فى العصور الوسطى.

لكن زمرة العلماء اختلفت بطبيعة الحال عن زميلتها السابقتين عليها، فبينما هاتان كانتا تنسبان العلم على مسلمات، وبذلك احتاجت الى منهج الاستنباط كانت زمرة العلماء تبدأ بداية أخرى، إذ جعلت نقطة ابتدائها أن تشاهد ما يجرى فى الطبيعة من أحداث لتستخلص قوانينها المطردة ومن ثم صاغ فرنسيس بيكون منهجا قوامه التجربة واستقراء حوادث الطبيعة وظواهرها بدل المنهج الاستنباطى الذى كان من قبل سائداً. (٣: ٥، ١٥: ٦-٥).

إن وجد الناس منطقاً استخلصه أرسطو من علم عصره ، كما وجدوا منطقاً آخر استخلصه بيكون من علم عصره أيضاً ، الأول أساسه الاستنباط أى استخراج النتائج من مقدماتها الجاهزة ، والثانى أساسه الاستقراء أى تعميم الحكم على للظواهر الجزئية وذلك بدءاً من المشاهدة الدقيقة للظواهر الجزئية ثم استنباط التعميمات حتى تصل إلى التعميمات الأولية .

إن التأكيد على الموضوعية ، وللتجرد من الهوى الشخصى هو تيار تبلور كمنهج علمى مع بداية عصر النهضة فى أوربا ، ولقد ردد فرنسيس بيكون هذه الأفكار عندما دعا إلى اعتبار الملاحظة وحدها الطريق الصحيح للفهم والتوصل الى الحقيقة، ونجح جاليليو عن طريق قدرته الرياضية فى التوفيق بين الموقنين، عندما أقرب باستحالة اختبار المبادئ الأولية اختباراً مباشراً، بينما أكد دور التجربة فى اختبار التوقعات القائمة على هذه المبادئ ، ولعل الإنجاز الهام لجاليليو هو إقامته التوازن بين ما يمكن ملاحظته المبادئ الأولية التى نسميها اليوم بالنظريات ، فإن اتفق ما نلاحظه مع ما نتوقعه من تطبيق للنظرية ، يمكننا القول باجتياز هذه الأخيرة للاختبار ، ومنذ ذلك الحين ، ونحن نتقبل فكرة أن البحث العلمى يولد السنظريات ، ويختبر صدقها ، وأن ممارسة البحث العلمى يعمكس التفاعل المستمر بين النظرية والتجربة (٣ : ٥) .

لقد كانت المحاولات الأولى لإحداث التقارب بين نوعى المعرفة، متمثلة فى العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، أسيرة العلم التقليدى بموضوعيته وحتميته، ومن ثم كان القول بأن المنهج الحديث فى العلوم الاجتماعية يجب أن يكون غير محل بالقيم .

وهذا أوجست كونت (١٧٩٨-١٨٥٧) أراد أن يصطبغ المنهج العلمى فى الفلسفة، وحاول تطبيق منهج العلوم الطبيعية فى دراسة الظواهر الاجتماعية وأدى ذلك إلى اكتشاف علم الاجتماع، وقام بمحاولة تطبيق المنهج الوصفى على دراسة الظواهر السبولوجية استناداً إلى فكرة الملاحظة الموضوعية، التى تنسج السبيل لعلم الاجتماع لإمكان إطلاق قوانين سبولوجية لتفسير تلك الظواهر والوقائع. وقد طالب بأن يصطبغ علم الاجتماع فى دراسته العلمية بمنهج الملاحظة والتجربة والمقارنة (٥٠ : ٢٠، ١٢ : ١٣٨-١٣٩، ١٤ : ٩-١٠).

أراد كونت من فلسفته الوضعية أن تكون دعامة للتقدم الاجتماعى ووجدت فيها البرجوازية الصاعدة عوناً للتغلب على الفكر الرجعى، لقد ظهر علم الاجتماع الوضعى الجديد ليؤدى دوراً عقائدياً تحريراً، حتى أصبحت الصفوة القديمة بفضلها فى موضع تساؤل وتحقيق منظم، وأصبحت القوى القديمة أمام هذا المنهج العلمى مطالبة بأن تقدم تبريرات وبراهين علمية (محقة) على صحة هذه التعريفات المقدمة منها.

وهكذا كان العلم الاجتماعى الوضعى عوناً فى تقدم وتحرير البشرية فى مرحلة متطورة من مراحل التاريخ الإنسانى، استخدمته البرجوازية الناهضة آنذاك سلاحاً فعالاً ضد القوى القديمة، وضد مفاهيم الكنيسة الشائعة المبهمة، وضد الخرافات والشعوذة حتى حققت انطلاقتها الاجتماعية (١١ : ٢٨٨).

وتلقى الاتجاه الوضعى دفعة أخرى على يد عالم الاجتماع الفرنسى الشهير إميل دور كايم (١٨٥٨-١٩١٦) فحاول جمع ما جاء عرضاً فى ثلث كتابات كونت مثل : أنه لا يمكن أساساً أن تتم ملاحظة سليمة إلا إذا وضع الباحث نفسه خارج الموضوع، وأنه لا تكون لأى حقيقة اجتماعية أهمية حقيقية إلا إذا ارتبطت مباشرة بحقيقة اجتماعية أخرى .

والى كونت يرجع الفضل فى ترسيخ المنهج الوضعى فى دراسة المجتمع واستخدام الإحصاء فى دراسة الموضوعات الاجتماعية، والتطوير لطبيعة التحولات الاجتماعية المصاحبة للمجتمع الرأسمالى .

وقد لقي الاتجاه الوضعى الأمبريقى فى العلوم الاجتماعية بعد ذلك دفعة ثانية من بحوث مدرسة شيكاغو فى الولايات المتحدة الأمريكية حيث أنشئ أول قسم لعلم الاجتماع بجامعة شيكاغو ١٨٩٢، ولعبت جامعة نيويورك دوراً مهماً فى هذا الصدد كما شهدت فترة ما بين الحربين وبعدها ازدهاراً فائقاً فى استخدام المناهج الكمية والكيفية (١٤ : ٩-١٠) .

وقد شهدت عشرينات القرن العشرين الإقادة من الإحصاء على نحو جديد فإذا بنا نسجل حدوث ثورة في استخدام منهج العينة في البحث، وتعددت مجالات الإقادة من هذا المنهج، واتسعت بفضل اعتماد كثير من الهيئات الحكومية عليها سواء في أمريكا أو في القارة الأوربية، وأصبحت وسيلة الاستبانة والمقابلة أهم طرق الدراسة في البحوث الاجتماعية، وواكب التوسع في استخدامها محاولات تحسينها وضبطها من أجل زيادة دقتها .

وبصفة عامة نجد أن النزعة الوضعية المحيطة مع تعدد نظرياتها، وأطرها التصورية كانت تضع في المقام الأول من اهتمامها جمع أكبر قدر من المادة الأmericية جمعا كميًا منضبطا من أجل النظر في تحليلها وتفسيرها (٥٠ : ١) .

لقد استخدم الفلاسفة وعلماء الاجتماع مصطلح الوضعية كمعنى باقٍ ومستمر، وذلك لتقبلهم للعلوم الطبيعية كمحصلة لما توصل إليه الإنسان من معارف، وفي هذا المعنى حدد جينز Giddens المسلمتين الافتراضيتين الآتيتين (٤٠ : ٣٠-٣١) :

(أ) إن الإجراءات البحثية في العلوم الطبيعية يمكن تطبيقها مباشرة في العلوم الاجتماعية، والوضعية وهذا يعني أن العالم الاجتماعي يلاحظ ويتأكد من الحقيقة الاجتماعية .

(ب) إن النتائج التي يتوصل إليها العالم في العلوم الاجتماعية يمكن أن تصاغ بطريقة متساوية أو موازية لتلك النتائج التي يتوصل إليها في العلوم الطبيعية، وهذا يعني أن أساليب التحليل التي يستخدمها العالم الاجتماعي يجب أن تصاغ على هيئة قوانين أو ما يشبه القوانين العامة أو المبنية على التعميمات.

وترى الوضعية أن العلم الاجتماعي ينبغي أن يعكس ويصور مطابقة بقدر الإمكان، إجراءات العلوم الطبيعية ، وينبغي على الباحث أن يكون موضوعيا، ومنفصلا عن موضوعات البحث ، ومن الممكن فهم الواقع الحقيقي والتعرف عليه من خلال أدوات ووسائل البحث .^{*} ويشير كل من جوبا ولينكولن (Guba and Lincoln, 1999) إلى أن الوضعية تمثل الرؤية التي سيطرت على الخطابات الرسمية في العلوم الطبيعية والاجتماعية لمدة تقرب من ٤٠٠ عام (٥٠ : ١٣).

وعموماً ثمة خاصيتان لا ينبغي تجاهلها عند حديثنا عن المنهج الأmericي في العلوم الاجتماعية والتربوية هما:

- الموضوعية، فالمنهج الأمبريقي الوضعي منهج يكفل موضوعية أكثر وضوحاً مما تكفله المناهج الأخرى، ونعني بالموضوعية هنا أن العمل يتم ويعرض بطريقة يمكن أن يقوم بتكرارها أى باحث مدرب، ويستند معنى الموضوعية هنا إلى حقيقة أن إجراءات البحث الأمبريقي إجراءات أكثر انتظاماً، وصرامة وتقنياً، ومن ثم يسهل على أى باحث تكرارها، وهذه الخاصية بدورها تؤدي إلى تركيز العمل العلمي.

- درجة عالية من البرهان والإثبات ، فحيث الظاهرة مشاهدة والسلوك ملاحظ، وحيث توجد معاني إجرائية لكل مفهوم ، وإذا كان التفسير ملاحظاً من خلال الضبط تكون الصلة قوية بين البرهان والمشكلة الملاحظة والتفسير .

هذا فضلاً عن أننا بحاجة إلى دراسة مشكلتنا الجزئية كمشكلات الفرد على المستوى الصغير بمناهج دقيقة تنتج الموضوعية. وهذا بطبيعة الحال يكون مع المنهج الأمبريقي. (انظر ١١: ٣٠٧، ٤٠: ٤٩، ٤١: ٥٠، ١٣).

وقد أدى المنهج الأمبريقي في العلوم الاجتماعية والتربوية وظيفة اجتماعية تنويرية وكان عوناً في تقدم وتحرير البشرية في مراحلها التاريخية المتقدمة والدليل على ذلك :

- أن البحث الاجتماعي في أوروبا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر قد نشأ بوصفه رد فعل للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي فجرتها الثورة الصناعية ومن ثم كان طبيعياً وقد اتجهت النظرية الاجتماعية إلى مساندة النظام الرأسمالي، وتبرير أوضاعه الطبقيّة في إطار مفهوم التوازن والتكامل الاجتماعي، أن يتجه البحث إلى دراسة الظروف السيئة التي تعيشها طبقة العمال والفئات المحرومة في المجتمع. بأمل أن تؤدي جهود الباحثين إلى أن تتخذ السلطات المسؤولة بناء على نتائج هذه البحوث الإجراءات الاجتماعية والاقتصادية التي تكفل استقرار المجتمع والحفاظ على النظام القائم (٤٦ : ٣٥-٣٦) .

- لكن الأمر مختلف الآن فالنموذج المجتمعي التحريري الذي عملت العلوم الاجتماعية الوضعية في إطاره قد ولى وأصبحنا الآن في عصر الشركات الرأسمالية العملاقة متعددة الجنسيات ، التي ليس لها وطن ولا هوية غير الريح ، هذه الشركات أرسدت علاقات الاستغلال والهيمنة والتخلف في بلدان العالم الثالث ، وفي عصر هيمنة الرأسمالية العالمية، لا يمكن أن يؤدي المنهج الأمبريقي للوضعي نفس الوظيفة الاجتماعية التنويرية التي قام بها من قبل (١١: ٢٨٩) .

- ومن ناحية أخرى لم تكن السلطة مدركة إمكان الاستفادة من المعلومة الاجتماعية سواء الاستفادة منها في دعم سلطاتها داخليا ، أو دعم وبسط نفوذها خارجيا ، ومن جهة أخرى فالمجتمعات والطبقات والفئات التي أجريت عنها هذه البحوث كانت في موضع متدن ، فهي إما مجتمعات متخلفة ، وإما طبقات دنيا ، ومن ثم ، ومع غياب الوعي الحقيقي بمصالحها لم تتعامل ، ولم تجد من يتعامل نيابة عنها عن العائد الحقيقي لها من هذه البحوث . (٤٦ : ٣٥-٣٦) .

٢- بدايات نقد مناهج البحث الأمبريقى :

ظل المسرح الاجتماعي يشهد عناصر رافضة نقدًا لذلك العلم الاجتماعي الوضعي البرجوازي ، الذى بات عاجزا عن ملاحقة التغيرات التى طرأت على المجتمع الرأسمالى فى مراحله اللاحقة المتقدمة، فلا هو أدى إلى تحرير الإنسان، ولا سابر التقدم المعرفى وأرسى قواعد التنظير والنظرية، الأمر الذى أدى إلى إثارة الحوار والمناقشة حول قضايا منهجية تتعلق بالدراسات الأمبريقية ، بل والنقد والتشكيك فيها، فى حين أنها كانت من قبل من قبيل الأساسيات ، والمسلمات ، وأهم هذه القضايا الجذلية م يلى .

٢- (١) العودة للتمييز بين منهج العلوم الطبيعية والاجتماعية والتربوية :

إن المفكرين فى موضوع مناهج البحث ليسوا على رأى واحد فى منهج العلوم الاجتماعية والتربوية فهم فى ذلك فريقان. فريق الطبيعيين الذين يرون ضرورة تطبيق مناهج العلوم الطبيعية على العلوم الاجتماعية والإنسانية سواء بسواء، وفريق اللاتطبيعيين الذين يذهبون إلى أن العلوم الإنسانية تتميز بعنصر فريد لا يقابله مثل فى العلوم الطبيعية ألا وهو الإرادة الإنسانية التى فى وسعها أن تغير من مجرى الحوادث على أى نحو شأعت. هذا فضلا عن أن الباحث للظواهر الاجتماعية والإنسانية يصعب عليه أن يتجرد من أهوائه الذاتية، " فما دمت قد جعلت الإنسان سواء فردا أو مجتمعا موضوع بحثك فقد تفتحت رأسك لعوامل القيم الأخلاقية والجمالية وما إليها أردت أم لم ترد " (١٥ : ٢٤٧) .

وهناك من يرى أن العلوم الاجتماعية والتربوية - خلافا للعلوم الطبيعية - تسعى لتوجيه الأفعال بشكل مباشر لا لمجرد التأمل عن طريق انعكاساتها على السياسات العامة والخطط من أجل تغيير العالم، ومن ثم شأهدنا مظاهر عدة لتصنيف العلوم الاجتماعية والتربوية فهي إما علوم صلبة Hard أكثر صرامة ودقة فى منهجها، تعتمد بدرجات متزايدة على عناصر كمية، وتحليلات رياضية، أو علوم رخوة (Soft) مازالت تنغلب عليها المعالجات الوضعية، وهى لدى

السبب إما علوم تؤكد الحيداء الأيديولوجي، أو أخرى تعتبر الالتزام الأيديولوجي منطلقاً أساسياً في البحث عن الحقيقة.

إن هذه التصنيفات تعكس في حقيقة الأمر سمة تميز العلوم الاجتماعية إلى حد ما عن العلوم الطبيعية، ألا وهي التناقض بين سعيها للوصول إلى مبادئ وقوانين اجتماعية عامة، وبين رغبتها في أن تكون دليلاً هادياً في عمليات صياغة السياسات والخطط التنفيذية وانتشار أنشطة البحث فيها على امتداد طيف عريض من الدرجات المختلفة من التركيز على هذا النقيض أو ذلك (١١ : ٣) .

وهناك من يرى أن المنهج العلمي واحد سواء كان العلم طبيعياً أو علماً اجتماعياً، ولكن مناهج البحث هي التي تختلف باختلاف طبيعة الظاهرة، وفي هذا السياق يقسم جيدون Gideon المنهج في العلوم الاجتماعية إلى مدخلين ، الأول ويمثل المثالية الجديدة The new Idealist tradition ، والثاني ويمثل الاتجاه الوضعي The Positivist tradition أما أصحاب الاتجاه الأول - على عكس الاتجاه الثاني - فقد أرتأوا أن العلوم الطبيعية والاجتماعية تعتبران جسدتين مختلفتين من المعرفة، وأن هذا اللبثان يكمن في طبيعة الموضوع الذي يعالجه كل نوع من هذه العلوم، وأحد ثلاث بيانات العالم الطبيعي عن العالم الاجتماعي ومن ثم عليهم استخدام منهجيات واستراتيجيات بحثية مختلفة، فالعالم الاجتماعي عليه التعرف على البعد التاريخي للعقل الإنساني والجوانب الذاتية للخبرة الإنسانية، ويعلى عكس العالم الطبيعي يمكن للعالم الاجتماعي الدخول في موضوعه ليصباح جزءاً منه (٥٥ : ٥) .

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن التحول الجذري في صياغة العلم أدى إلى تقارب كبير في المنهج بين العلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية، إننا نشاهد اليوم ما يبدو وكأنه صياغة جديدة للعلم يبتعد فيها عن الحتمية (Determinism) ويسلم بمفاهيم العشوائية، وعدم الثبات، واللاخطية (non-linearity) وبأن العلوم الطبيعية تتضمن مظاهر جوهرية لعشوائية الأحداث، والاتعكسية، وأن القوانين الحتمية التي صيغت على امتداد القرون الأخيرة لا تنطبق إلا على حالات قليلة جداً مما يحدث في الطبيعة .

إن النتيجة المنطقية لهذا هي صعوبة انعدام إمكانية التنبؤ بما سيحدث ، ويندرج هذا أيضاً فيما يسلم به العلماء اليوم عن الأحداث الكونية بقدر ما ينطبق على الجسيمات الفيزيائية ، وهذا يعني التسليم بوجود عدة احتمالات كجوهراً كامناً في العمليات العشوائية ، وحالات عدم التوازن (٣ : ١٠) .

هذا التقارب قد أظهر أن النظم المعقدة التي تدرسها العلوم الاجتماعية ليست أكثر تعقيداً من النظم الطبيعية، وأن الصياغة الجديدة للعلوم الطبيعية تسمح الآن مع وجود معلومات غير كاملة، وأوضاع غير مستقرة بالتسلیم بإمكانية تصور أشكال متباعدة للمستقبل تدعو إلى التركيز على منظومة القيم في النظام الاجتماعي. في العلوم الطبيعية. ومن ثم فلا ضرورة للفصل التعسفي في مناهج البحث بين العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية.

٢ - (ب) ظهور بعض الاتجاهات المنهجية الحديثة أكثر قدرة على تفسير الواقع

هذا وقد وجهت بعض الاتجاهات المنهجية الحديثة النقد لأصحاب الوضعية المنطقية واهتمتهم بالتقليدية حين صنفت الباحثين في مجال التربية إلى مدرستين فكريتين : ١- مدرسة التقليديين The Orthodox وأصحابها يتبعون العلوم الأمبريقية ، ٢- مدرسة المبتدعين أو المغاييرين The heterodox وأصحابها يتبعون الآن الغينومينولوجيه phenomenological وجوهر الخلاف بينهما يتضح في أن الأبحاث الأمبريقية تهتم بالتحليل الإحصائي بالدرجة الأولى، وفصل القيم عن الحقائق ويتجاهلون المبادئ الأخلاقية، وحرية الاختيار، في حين يرى أصحاب المدرسة المغايرة أن المنظمات الاجتماعية ما هي إلا ابتكارات اجتماعية تتخللها الأيديولوجية. و ر القيم والمبادئ الأخلاقية تعد جانباً مهماً من جوانب البحث التربوي (٥٦ : ٢).

وهناك من يرى أن الوضعية المنطقية فلسفة علمية تجريبية قصرت فلسفة العلم بل الفلسفة بأسرها على محض تحليلات منطقية للقضايا العلمية وجردوا الفلسفة من أفاقها الرحبة، وأبعادها المترامية التي تجعلها فلسفة، وشنوا حملتهم الشعواء على ربيبتها المدللة الميتافيزيقا التي تحتل أبعد نقطة من معطياتهم الأمبريقية ومعاييرهم للتحقق الأمبريقي (٤٨ : ٣٩٧).

وقد تعرضت الأمبريقية للنقد أيضاً من قبل الرمزية Symbolic or Lingustic التي ترى أن الباحث التربوي ينبغي أن يشغل نفسه بالبحث والاستقصاء الرمزي أو اللغوي حيث يدرس تطور القوانين من خلال التفاعل الإنساني (٥٢ : ٢).

وعلى الصعيد المنهجي قد صبت النظرية النقدية جلم غضبها على التوجه الأمبريقي في البحث الاجتماعي، فالنظرية النقدية شكل من أشكال المذهب للعقل Rationalism تختلف بذلك عن أولئك الذين يقولون إن المعرفة تتبع من خبراتنا الحسية (وهو الأسس المعرفي للأمبريقية) وترى النظرية النقدية أننا نستطيع من واقع فكرة العقلانية، أن نمستج لشكل الأسس للمجتمع العقلاني، فحين جميعا بفضل كوننا بشرا نمتلك خاصية أو إمكانية القدرة على التفكير العقلاني الرشيد (١٤ : ١٥، ٣١ : ١٣)

إن نقد النظرية النقدية للنزعة الأميريقية يرجع إلى تفتيتها للواقع الذى من شأنه أن يؤدي إلى حجب رؤية الكل لأن هذا الكل أكبر من مجموع أجزائه ، وإلى النظرية النقدية يرجع الفضل الكبير فى كشف الهيمنة بأنواعها فى المجتمع الحديث، خاصة هيمنة الثقافات الأقوى على الثقافات الأضعف، هذا وقد احتقت للنظرية النقدية بتشديد النظريات وأثمرت الفكر النظرى ، من خلال نقدها للواقع الاجتماعى، وللبنى النظرية التى تتولى التنظير لهذا الواقع وتفسيره (١٤ : ١٧-١٨) .

كما قوبلت الأميريقية بالنقد من قبل مفكرى وما بعد الحداثة الذين يرون أن الحقيقة لم تعد حقيقة واحدة مؤكدة، ولم تعد خارجية، ولم تعد ملزمة، وإنما باتت الحقيقة تتعدد بتعدد الرؤى الثقافية والتصورات الذاتية على نحو ما نجده فى الثقافات الفرعية للنوعية أو الطبقة أو الجيلية، وهذا يعنى ضمن ما يعنى أن العلم ليس هو المصدر الأوحد للمعرفة (وهى المعيار الأساسى عند الوضعيين) وإنما تضيف إليه الحدس، والرؤية الثقافية الخاصة المستمدة من التاريخ، والتراث والقيم (١٤ : ٢٥، ٥٢ : ٣) .

والسؤال الذى نحر بصده الآن هو كيف يمكننا أن نفعل الدراسات الأميريقية فى مجال الفكر النظرى من خلال نقدها للواقع وقدرتها على تفسيره ومن خلال نقدها للبنى النظرية التى تتولى التنظير لهذا الواقع ، مع الاحتفاظ بسلامة منطقتها وموضوعيتها .

٣- التنظير فى البحث التربوى (ماهيته، وأهميته) :

إن المزاجية بين الأميريقية والنظرية شرط ضرورى لتفعيل البحوث الأميريقية، وزيادة قدرتها التفسيرية، فالملاحظة الحسية التى يجريها العالم عند قيامه ببحوثه لا تبدأ أبداً من فراغ ولكنها تسترشد دائماً بأفكار مستمدة من نظرية تلخص وتجل وتربط بين حقائق ثم التوصل إليها من ملاحظات سابقة، كما أن نتائج الملاحظات الحسية التى يجريها العلماء تتم معالجتها منطقياً، وتضاف إلى النظرية العلمية (٢١ : ٧١) .

والبحث التنظيرى يتضمن القدرة على التفكير النظرى والتطلى الذى يمكن الباحث من الحصول على إجابات تتناول أسئلة حول كيف ، ولماذا ؟ بشأن الظواهر الاجتماعية (كما ترصدها الوقائع، البيانات، والمعلومات) ، وبهذا المعنى يطرح التنظير تفسيرات للظواهر الاجتماعية، وتطرح هذه التفسيرات إجابات حول أسباب وجود هذه الظواهر والطريقة التى تتعامل بها مع بعضها البعض، والشكل الذى تتبدى من خلاله، فى الحياة الاجتماعية. وهذا التأكيد على التفسير هو الذى يميز للنظرية والتنظير عما سواها من منهجيات أخرى فى التحليل .

كما يتضمن التنظير تطبيق المنطق، والعلاقات السببية لاختبار العلاقات بين المفاهيم والمتغيرات الأمبريقية التي تتناولها، كما يتطلب ذلك النمط من التنظير أن يتناول التفكير العلاقات بين المفاهيم وأبعادها ومكوناتها، كما يتضمن أيضا التركيز على الخصائص العامة للأشياء موضع الملاحظة، وهذا بدوره يتضمن عملية التصميم، وتعنى تطبيق نفس الأسس والمستويات والمعايير على نطاق عريض من المواقف والأمثلة، وألا يقتصر على وصف تفاصيل مواقف أو وقائع معينة (١٤: ١٨٩) إن الانطلاق من نظرية توجه البحث شرط ضروري لتفعيل البحوث الأمبريقية في العلوم التربوية، فالنظرية العلمية نسق تصوري تمت صياغته في ضوء الخبرة بالمعرفة العلمية المتاحة، وفي ضوء الخبرة بالواقع التاريخي والمعاصر للظواهر وحركتها، يصف هذا النسق ويفسر خصائص الظواهر ومكوناتها وحركتها وعلاقات هذه الظواهر ببعضها، ومستقبل هذه العلاقات، ولهذا يتألف هذا النسق من مفاهيم وقضايا ومقولات نظرية، وقوانين. يستند النسق بجانب مصادر صياغته المذكورة، على فلسفة واضحة أو كامنه لها رؤيتها للإنسان أو المجتمع أو الكون أو لهما جميعا (٢٦: ٥٦).

وهكذا تتضح أهمية انتظام الدراسات الأمبريقية في نظرية علمية ذات نسق فكري استنباطي متسق حول ظاهرة أو مجموعة من الظواهر المنتظمة تحوي - أي النسق - إطارا تصوريا ومفاهيم وقضايا نظرية توضح العلاقات بين الوقائع وتنظيمها بطريقة دالة وذات معنى، كما أنها ذات بعد أمبريقي بمعنى اعتمادها على الواقع ومعطياته، وذات توجيه بنسبي ويساعد على تفهم مستقبل الظاهرة ولو من خلال تعميمات احتمالية (٢٣: ١٤). مع ملاحظة أن هذه التعميمات قابلة للتعديل في أثناء السير في البحث، فالخطأ المنهجي في العلوم الطبيعية الاجتماعية والتربوية يكمن في النظر إلى هذه المبادئ الأولى والتعميمات على أنها حقائق ثابتة، لا على أنها فروض معرضة للنفي حسب ما يتبدى للباحث أثناء سيره في البحث (١٥: ٣٠٧-٣٠٨).

هذا فضلا عن أن الاتساق المنطقي للنظرية يعنى انتظام مقولات النظرية في بناء يمتلك قفرا من الاتساق والتدرج والترتيب بين هذه المقولات بحيث تصبح القضايا من المستوى الأدنى مشتقة من المستوى الأعلى. وبحيث تؤدي إلى تحديلات في قضايا المستوى الأدنى بناء على البحث الأمبريقي إلى تحديلات في قضايا المستوى الأعلى، (١٧: ١٤). الأمر الذي يؤدي إلى المزيد من التحقق من صدق النظريات، وزيادة التعميمات التي يتيحها التراث العلمي المتراكم بحيث يشكل نسقا منطقيا لا تناقض في إطاره، مع مزيد من توليد النظريات.

واستخدام الباحث لإحدى النظريات العاملة، سوف تساعد على توضيح، وتفسير نتائج بحثه، وربطها بالنظرية العلمية الصحيحة، (٤٥: ٣٠) كما أنها قد تعينه على اكتشاف الخلل والثغرات التي تعوق المعارف المتراكمة عن أداء مهامها في الوصف والتفسير والتنبؤ (٢٤: ٦٣)

هذا عن أهمية المستوى المنطقي للنظرية، أما عن المستوى الجوهري لها Substantive، نجد أن النظرية تشير في هذا المستوى إلى الأساس الحقيقي للموافقة على المرتكزات الأساسية لمجتمع معين، أي الاتفاق حول الخصائص البنائية الأساسية، وحول طبيعة مجموعة العمليات والتفاعلات الأساسية للكائنة في هذه العناصر بالإضافة إلى اهتمام المستوى الجوهري للنظرية بالعناصر البنائية للمجتمع، وطبيعة العلاقة بين مكوناتها، كما يهتم هذا المستوى بالجانب الدينامي للبناء الاجتماعي، من حيث الثبات، أو الاستقرار، أو التوازن أو التغير التدريجي، كما تذهب البنائية الوظيفية، أو التفسير والصراع كما في الاتجاهات الراديكالية، أم تخضع للنسبية الاجتماعية، أي أن المجتمع يحتاج إلى كل هذه العمليات (١٧: ١٨). وهي أمور أساسية عند الانطلاق في أي دراسة علمية .

فالنظرية التربوية إحدى مجموعة من الفروض المترابطة منطقياً، ومؤكدة بالملاحظة، وتتميز بكونها قابلة للتحقق. ويمكن استخدامها في تفسير الظواهر الملاحظة.

والنظرية التربوية تصمم لتخبرنا عما يجب عمله حيال هذا العالم وليس لوصف العالم أو للتنبؤ به - وبالتالي فهي تعطى ضمانات للممارسة العملية، إنها تضمن لنا أن بعض الأهداف مرغوب فيها وبعضها يتحقق بالإمكانات المتاحة، وفي الظروف المتاحة، وتحدد بعض الأساليب التي تحقق الغاية المرجوة، وللتوصيات التفصيلية لهذه الأساليب (٤٤: ١٣). هذا فضلاً عن أننا في حاجة إلى توليد نظريات تربوية عربية تنور في إطار النموذج الثقافي الاجتماعي السائد، والقيم التي تتضمنها، وإن يكون ذلك إلا بالمزاوجة بين النظرية والأمبريقية في البحوث التربوية بحيث تصبح المعرفة العلمية التي يمكن أن يتيحها المنهج الأمبريقي متدرجة على أربع مستويات: التعميم، ملاحظة الانتظامات العامة الأمبريقية، وضع نظريات محدودة الغرض، وضع نظريات متوسطة المدى ووضعية نظريات ذات درجة عالية من التركيب والشمول. وتصبح للنظريات المؤقتة أو محدودة الغرض درجة أولى من النظريات المركبة أو الشاملة.

ونكون قد اجتزنا خطوة أولى على طريق المعرفة، إذا ما استطعنا تحويل هذه النظريات محدودة الغرض إلى نظريات متوسطة المدى وذلك بالربط بينها وبين تعميمات أخرى مشابهة -

أو نرتقى درجة أعلى إذا أمكن التآليف بين عدد من هذه النظريات متوسطة المدى في أنساق نظرية أشمل، أى تفصل النظريات عن الحقيقة عن علم المفاهيم، وذلك بمجرد ارتقاها إلى مستوى الأنساق الفكرية التى تتمتع بقدر من الشمول والغموض والتجريد (٤١: ٤٤-٤٥).

لكن الواقع الفعلى يشير إلى أننا مازلنا نتحرك فى الغالبية العظمى من الحالات فى نطاق التعميمات محدودة الغرض التى نتوصل إلى تحديدها فى ضوء ظواهر محدودة متفرقة، دون أن نكلف أنفسنا عناء الربط بينها وبين تعميمات أخرى مشابهة، على أن ما يحدث فى بعض الأحيان أننا لا نرقى إلى مرتبة هذه النظريات محدودة الغرض، بل يظل البحث محصوراً فى مرحلة وصف بعض الانتظامات العامة، دون محاولة تقديم تفسير نظرى ولو جزئى لهذه الانتظامات (المرجع السابق، ٤٥).

وهناك من يقتصر عملهم فى مجال البحوث التربوية والاجتماعية على مجرد جمع وقائع جزئية عن بعض مظاهر الحياة الاجتماعية دون أن يودى جمع هذه الوقائع إلى صياغة نظرية عامة عن المجتمع، ودون أن يسترشد فى جمع هذه الوقائع بنظرية عامة، مما يجعل هذه البحوث عديمة القيمة أو قليلة القيمة بالنسبة لتطور المعرفة العلمية، وهم أصحاب اتجاه الأمبريقية أو التجريبية المجزأة empirical abstracted أما أصحاب اتجاه النظريات المتضمنة Grand theories فهم يقومون بصياغة نظريات عامة عن المجتمع تتصف بالصبغة التأملية دون اختبار لما تتضمنه من تعميمات واستنتاجات (٢١: ٧٥).

٤- أزمة التنظير فى البحث التربوى الأمبريقى (المظاهر ، الأسباب)

سبق القول أن المنهج الأمبريقى الوضعى فى العلوم الاجتماعية والتربوية قد أدى وظيفة تنويرية فى مراحل التاريخة المتقدمة - لكن الأمر مختلف الآن لتوافر مجموعة من العوامل والمتغيرات نوجزها فيما يلى :

٤ - (أ) البنية العلمية للمنهج الوضعى الأمبريقى :

أدى الالتزام الدقيق بنموذج العلم الطبيعى المؤسس على الجانب الأمبريقى (فى المعرفة) إلى فصل الأخلاق عن المعرفة التى يمكن التثبت من صحتها، وإلى استبعاد الموقف الأخلاقى للباحث العلمى، ومن ثم إلى التأكيد على العلم الاجتماعى باعتباره علماً مجرداً من القيمة.

ومن ثم شاع عنصر الاستسلام فى علم الاجتماع الوضعى منذ بدايته، فقد كانت الملاحظة والتجريب والمقارنة هى التى رآها أوجست كونت ملائمة للعمل الجديد استناداً إلى مسلمة أن الحركات المجتمعة خاضعة لقوانين طبيعية ثابتة لا تتغير (٢٧: ٣٢٥).

والنظرية فى إطار المنهج الأمريكى الوضعى ليس لها وجود يذكر أكثر من كونها قضايا مجردة مترابطة منطقيا يمكن تحويلها إجرائيا إلى قضايا قابلة للتحقق أو الرفض، إذ أنه ولا وجود لأشياء خارج الأحداث الملاحظة، أو الثوابت الأمريكية أو القضايا المجردة التى تقف خلف هذه التعميمات.

والنظرية ليس لها وجود إلا فيما تمارسه من دور كشفى فى البحث العلمى الذى يهدف إلى التعرف على العلاقات القائمة من الظواهر والتعرف على الوظائف الرياضية التى تبين اعتماد الظواهر على بعضها، وأصبح نتيجة ذلك غياب للتنبؤ عن المنهج الوضعى الأمريكى، ولإضا غياب للتفسير للوقائع، ومن شأن ذلك أن يكون للتوجه الاجتماعى العلم مسألة واردة وإمكانية قائمة - وإن كانت غير صريحة - لكنها متروكة لعمق ونوع القوى المسيطرة فى المجتمع (١١: ٢٩٠-٢٩١).

وكما يشير جرينفيلد (Greenfield, 1980) إلى خطورة فصل القيم عن الحقائق فى الدراسات الأمريكية، فالحقائق لا تقرر شيئا، فالناس هم الذين يتخذون القرار بشأن الحقائق، والقائم وحدها هى التى يمكنها أن تعطى معنى للحياة، ولأن الحقائق فئة انطولوجية مختلفة عن القسم فإنها لا تستطيع إثبات القيم أو البرهنة عليها، وكما أشار بوبر Popper فإنه من الممكن الحصول على ما يجب أن يكون مما هو كائن (get on ought from on it)، وبالرغم من ذلك فمع أى تفسير للبيانات الأمريكية يتم التحقق من بعض القيم وتدعيمها، بينما يتم تقويض البعض الآخر (٥٦: ٦).

وكلنا يعلم كيف استغلت الدراسات الاجتماعية الأمريكية فى فترة ما بين الحربين فى دعم النظام الاستعماري بتجاهل استغلاله من جهة، وبتأكيد بدائية المجتمعات الخاضعة له من جهة أخرى، فقد كانت الإدارة الاستعمارية توجه الباحثين لدراسة موضوعات بعينها، وتحدد فترة زمنية معينة لإنتاجها، حرصا على ألا تستغرق اهتماماتهم العلمية أسلوب فقطفى على الهدف الحقيقى من وراء تكليفهم ببحوث بعينها، ومن ثم لم يكن مثيرا للدهشة أن تعرف هذه المرحلة من تاريخ البحث الاجتماعى وظيفته أنثروبولوجى الحكومة Government Anthropologist؛ فقد كان كل ما يتم تأكيده من أخلاقيات البحث العلمى قاصرا على تأكيد القيم العلمية، والموضوعية، والحياد العلمى بالذات، أو تحديد أخلاقيات التعامل بين الباحث والمبحوث، أما علاقة أخلاقيات الباحث بالسلطة، فلم تحظ بأى اهتمام (٤٦: ٣٩-٤٠).

ومن ثم فالبنية العلمية الأمبريقية الوضعية في العلوم الاجتماعية هي بيئة تتطوى على إمكانية الانحصار في المشكلات الجزئية، دون اعتبار أحداث التاريخ، ومع غياب التنظير والتفسير للواقع، وفي ظل مجتمع تتعدد الطبقات، وتطفي عليه الرقبة، وتقوم بنيته الاجتماعية على علاقات الاستغلال والقهر، وإعادة إنتاجها، يصبح من الممكن إساءة الاستدلال الاجتماعي للعلم، فيصبح أداة للقهر بدلا من التحرير والتنوير، ويصبح رغم علميته عقبة أمام تطور العلم نفسه وبالتالي تطور المجتمع.

ومن ثم فإن هذا المنهج في ظل تحديات العولمة لا يستطيع أن يقوم بنفس الدور للتحرير والتنوير الذي استخدمته القوى البرجوازية الناهضة في مراحلها التاريخية المتقدمة.

٤ - (ب) المؤسسة في البحث التربوي الأمبريقى *Institutionalization* :

إن العلاقة بين البحث التربوي وصياغة السياسة بهدف تحسين العملية التعليمية صيغت صياغة منظمة من خلال إنشاء مراكز بحوث تربوية، ولجان أكاديمية لتكون حلقة وصل مؤسساتية بين الباحثين وإداري النظام التعليمي، وذلك في الجسم البيروقراطي للنظام التعليمي نفسه، وكانت هذه الصياغة بمثابة عقد اجتماعي مؤسس على تبعية البحث العلمي للسلطة البيروقراطية في التربية وترتب على هذه العلاقة ثلاث نتائج خطيرة في مجال التربية (١١: ٢٩٦).

- تراجع البحوث النظرية والتاريخية باعتبارها نماذج غير مرغوب فيها.
- تكريس الممارسات التربوية القائمة وإضفاء شرعيه علمية عليها.
- تزايد الاتجاه نحو الوضعية الضيقة.

ويذكر توريس (Torres, 1995) أن نتائج وعواقب تحييد السياسة عن التربية، والبحث التربوي لا تؤدي إلى نتائج بحثية أفضل ولكن تؤدي إلى الاستئصال النهائي للمسائل السياسية والأخلاقية من المدارس والحياة العامة. ويرى ضرورة النظر إلى البيئة الاجتماعية داخل المدارس في إطار سياقها الاجتماعي، إذ ينبغي على الأبحاث التربوية الربط بين البنى الخاصة بالمدارس والبنى الكبيرة الخاصة بالحياة الاجتماعية ككل بحيث يكون من الممكن إبراز علاقة البنى الاجتماعية بالعمليات، والمكانة الاجتماعية والصفوة، وهنا فقط قد نجعل من التربية التحريرية أمرا ممكنا. (٩: ٥٦).

والبحوث التربوية التي تستبعد البنى الاجتماعية المحددة للعملية التربوية عن دائرة البحث والدراسة هي بحوث تريد من فاعلية الممارسات القائمة وتضفي شرعيه عليها، وثمة أمثلة حية

على ذلك نتضح في ملاحظتنا لبعض نماذج البحوث التربوية الشائعة عن مشكلاتنا التعليمية بقياس كفاءة المدخلات أو فعاليتها، والمخرجات أو قياس العلاقة بين متغيرات العملية التعليمية كلها أمور مرغوب فيها لدى المسؤولين عن للنظام التعليمي، أما لماذا، وكيف أنشئ نمط معين من التعليم داخل نظامنا التعليمي، هذه أسئلة غير مرغوب فيها (١١: ٢٩٦).

يرى جوشيا Joshua أن الوضعية أصبحت إلى جانب تشجيعها للموضوعية Objectivity إيديولوجية تعكس مصالح الوضع القائم، وبواسطتها يتم تقديم المصالح الخاصة على أنها مصالح عامة، ويتم التحكم في المعرفة وانتقالها بحيث يظل الفقراء على حالة من الجهل والأوهام الخادعة من خلال استخدام المجاز والأيديولوجي تبدأ المعرفة بإيديولوجية معينة ثم ما تبسث أن تصبح هذه الأيديولوجيا طريقة للحياة ذات أخلاق وقيم ومعتقدات يتم بناؤها اجتماعيا. ويمكن في هذا الصدد استخدام المنظمات والمؤسسات لعقنة اللاعقلانية، وإضفاء الشرعية عليها عن طريق تحويلها إلى معرفة مؤسسية Institutionalization أو التنظيمات المؤسسية التي يتم تدعيمها بالعلم والتكنولوجيا اللذين يضيفان نوعا من الشرعية. وبذلك يصبح العلم إيديولوجية.

يمكن إذن بالفعل للنظر إلى العلم على أنه لغة كمية، فقد نظر فيرا بند Feyerabend إلى العلم على أنه إحدى الإيديولوجيات العديدة التي تدفع المجتمع وينبغي التعامل معه على هذا الأساس (Saw science as Just one of the many ideologies that propel society and it should be treated as such) كما ذكر في أحد أعماله الأخيرة، أنه لا يوجد فرق بين المنطق واللغة البيانية فالجانب الذاتي Subjective والجانب الموضوعي Objective لحجة يتمرجان معا ليكونا شيئا واحدا (نظر ، ٥٦: ٢، ٥٢: ٢) .

والارتباط بين البحث التربوي والميمنة التعليمية ليس ارتباطا مؤسسيا فصب، لكنه أيضا ارتباط إيديولوجي يحرك الباحثين بوعي أو بدون وعي لا اختيار مشكلات بعينها للدراسة والبحث، قد تكون على حساب مشكلات أخرى أكثر أهمية.

وهناك من يرى في طبيعة المنهج الأمبريقي الوضعي اللقائم على الضبط والصرامة العلمية والموضوعية صعوبة في تناوله موضوعات كوحداث كبيرة تمس البنية الاجتماعية، ولن نموذج البحوث الأمبريقية الوضعية الضيقة هو النموذج المناسب، والمرغوب فيه اجتماعيا، فالبيئة العلمية لهذه البحوث قد تتوافق مع غالبية المؤسسات المستخدمة لها (نظر ١١: ٣٠١، ٥٢، ٢).

٤ - (ج) تحيز الباحث للتربوي باعتباره متغيراً في البحث :

إذا كانت الموضوعية هي سمة الدراسات الأمبريقية ، ومعيار صدقها الالتزام بقواعد محددة بأخلاقيات البحث العلمي ، إلا أن جين، روجر Gedeon, Roger أشارا في دراستهما إلى أن هناك العديد من العوامل للشخصية والاجتماعية التي قد تجبر الباحثين على التحيز والانحراف عن هذه الموضوعية في البحث التربوي الأمبريقي ، فالباحث في إجراءاته البحثية محكوم بالمجتمع الواسع الذي يعيش فيه ، فضلا عن الجماعة العلمية التي ينتمي إليها Scientific community وكثيرا ما تتعرض معايير متطلبات هذه الجماعات العلمية المرجعية مع متطلبات المجتمع الواسع الذي يدور في فلكه ، الأمر الذي قد يؤدي إلى أن يجد الباحث نفسه وقد تنازل عن مثله العلمية من أجل تلبية بعض الاحتياجات الأخرى ، مثل حماية مكانته الاجتماعية مثلا هذه التنازلات كثيرا ما تؤدي إلى إحداث تحديات في الإجراءات البحثية . (٥٥ : ٣) .

والمشكلة هنا كيف يمكن تحقيق الموضوعية التي هي أساس الدراسات الأمبريقية في ضوء صعوبة الفصل بين دور الباحث كعالم ومفكر ، ودوره كمواطن ، والحل الذي يسعى إليه العالم أو الباحث للتغلب على هذه المعضلة تؤثر بطبيعة الحال في بنية التصميم البحثي ، وفي تحليل البيانات نفسها (المرجع السابق: ٣) . وعدم التزام الباحث بنظرية معينة ينطلق منها ، وإن كانت أدوات جمع البيانات المتمثلة في الاستبانات والملاحظة بالمشاركة قد ساعدت على تحقيق مرامي الباحث بالحصول على البيانات التي يريدونها (٢٦ : ١٦) .

ومن عوامل التحيز أيضا لدى الباحث التربوي ، ركون العديد من الباحثين إلى ما يقوله الأستاذ يأخذه مأخذ التسليم ، فهو لم يعد أن يكون طالبا بمعنى أن يفهم ويحاجج ويبحث في المعرفة ، فالتشنة الجامعية في مجتمعنا العربي لا تستند إلى فلسفة علمية واضحة تهدف إلى خلق الذات الطلابية ، وتأهيلها وجعلها قادرة على تحمل مسؤولياتها الاجتماعية والعلمية ، الأمر الذي ينعكس على موقف الباحث وتحيزه ، ومن الآثار المترتبة على ذلك ليس فقط عدم موضوعية النتائج ، ولكن أيضا تقليد الطلاب الباحثين هذه المعايير التي قد تكون خاطئة (٣٣ : ٢٦) .

ويبدو التزام المثقف الباحث ، أو الباحث المثقف بضوابط مرجعية في غاية الأهمية من زاوية أن مثل هذه الضوابط تؤسس شرعية للباحث سواء في علاقته بالجامهير ، أو في علاقته بمؤسسته ، ودوائر عمله أو في موقفه من السلطة الحاكمة ، برغم أن المثقف بطبيعته وبدوره ينبغي ألا يخضع إلا لسلطة العقل والالتزام الأخلاقي والعلمي (١ : ١٠٢) .

ومن عوامل التحيز أيضا لدى الباحث التربوي، العلاقة بين الافتراضات النظرية والمقدمات التي انطلق منها الباحث، والإجراءات المنهجية، فالمقدمات التي يبني عليها الباحث بحثه والتي تتعلق بطبيعة الواقع الاجتماعي أو الطبيعة البشرية. إنما تلزمه باتباع أنواع معينة من الإجراءات عندما يقوم بجمع بياناته وتحليلها، وهناك موقفان يدعمان المزج بين النظرية والمنهج وهما: أولوية التصميم الكلي للبحث، والعلاقات التي تربط بين جميع مراحل العملية البحثية، والباحث ينحاز بالضرورة، ويتبنى موقفا نظريا معينا من خلال قيامه ببسطة باختيار مجموعة من المناهج البحثية (٣: ٥٥).

ومن ثم يرى كل من جين ، روجر (Gideon, Roger, 1996) أنه إذا كان فلاسفة العلم قد كتبوا حول منهجية البحث الاجتماعي الكثير، وبنلوا الكثير من وقتهم في إلزام الباحثين بمحاكاة النظام المعاري للعلوم الطبيعية، فإنه من الضروري إعطاء أهمية أكبر للتعرف على سلوكيات وأفعال الباحثين في المواقف البحثية اليومية، وليس فقط من خلال متابعة كتاباتهم النظرية، للوقوف على مدى التزامهم بقواعد أخلاق البحث، إن أردنا دقة وموضوعية البيانات الأمبريقية (المرجع السابق : ٤) .

٤ - (د) الموضوعية في البحوث الأمبريقية ، وترتيب الواقع :

تعود جذور الموضوعية Objectivism التي تشير إلى فكرة أن الحقيقة والمعنى يوجدان في موضوعاتهما بصورة مستقلة، عن أي شعور أو وعي إلى الفلسفة اليونانية القديمة، والتي استمرت في العصور الوسطى ممثلة في الواقعية العلمية، ووصلت إلى ذروتها في عصر التنوير Enlightenment. ولقد كان الاعتقاد بأن هناك حقيقة موضوعية، وأن المناهج الملائمة للبحث يمكن أن توصلنا إلى المعرفة الدقيقة واليقينية لهذه الحقيقة وكان هذا الاعتقاد هو الأساس الأيستمولوجي للعلم الغربي (٥٠ : ١٢) .

إن الوضعيين يحاولون فصل الحقائق عن القيم، وبذلك يشوهون إدراك تلك المصالح الاجتماعية التي تحدد ما ينظر إليه باعتباره معرفة شرعية، ومن خلال ذلك يتم تحويل القيم الذاتية إلى حقائق موضوعية (٥٢ : ٢) .

ينتقد جوشيا (Joshua) الباحثين الذين يدعون الموضوعية ، والحيادية في أبحاثهم التربوية، فالبحث التربوي يجب أن يهتم بقضايا الممارسة والتطبيق لذلك لا يمكن له فصل نفسه عن القضايا الأخلاقية والأيدولوجيات السائدة ، والباحثون الذين يعتقدون أن أبحاثهم

موضوعية وخالية من القيم إنما يطبقون ببساطة تلك القيم الذاتية لأنها متضمنة في المنهجية البحثية المتصورة سلفا ، ومع ذلك فكثيرا ما يمنع الباحثون من إدراك القصور الكامن في فهمهم التطبيقي بحيث تسقط الفعالية التطبيقية للنظرية ضحية المحرمات والموانع المنهجية The Educational Research has to be cancamed with philosopohy of practice and there for can not separated itself from moral issues and the prevailing ideology researchers who believe that their research is abjective and values as enshmined in preconceived methodology how ever researchers are after prevented from realizing their inadequate practical understanding so that the practical efficiency of theory has now fallen prey to methodological prohibitions (56:3).

من الخطأ إذن تشي المعرفة العلمية ، والنظر إلى الباحث بوصفه متحررا بالكامل من المتغيرات الثقافية المحيطة به ، كما يجب تنحية هذه النظرية الواهمة جانبا هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى لا يجب النظر إلى الباحث كما لو كان امتدادا مستقيما لثقافته ، وطبقته من حيث استنتاجه العلمي كلا النوعين من التطرف النظري يسمى فهم ذاتية للعالم ، فالعالم وإن كان جزءا من مجتمعه ، فإنه ليس عاجزا عن الارتقاء فوقه بعض الوقت ليكشف ما به من سليات (٣٩ : ٨٤-٨٥) .

وقد انتقد كار (Carr, 1985) ، الموضوعية في البحوث الأمبريقية حين ذكر أن المحاولات التي يتم فيها استخدام استراتيجيات بحثية محملة بمجموعة من القيم التربوية ، لدراسة ممارسات تربوية محملة بمجموعة أخرى من القيم التربوية ، هي محاولات أقل ما يقال عنها أنها مضللة ، فهذه النتائج ليست معرفة علمية موضوعية بقدر ما هي نتائج متوقعة للقيم التربوية ، والسني تم في صونها إجراء البحث ، إضافة إلى ذلك فإن الفلسفات التربوية دائما ما تضع افتراضات مسبقة حول الطبيعة البشرية ، وتكون لتلك الافتراضات أسبقية على أى خبرة يتم دراستها (٥٦ : ٣) .

والباحثون كثيرا ما ينطلقون من إطار نظري سابق ، أصبح ينظر إليه من خلال الألفة على أنه شيء طبيعي مدرك بدهاء ولذلك نادرا ما يتم مناقشته أو التشكيك فيه ، ولأن النظريات التربوية يجب اختبارها على أساس الممارسة التربوية ، لذا يجب على الباحثين أن يكونوا على استعداد لتعديل وتقيح نظرياتهم كلما اقتضت الضرورة ذلك ، وهذا ما لم تتطرق إليه الدراسات الأمبريقية .

إن البحث التربوي الذي يتم إجراؤه في إطار الاتجاه الوضعي ، والمحكوم بالمنطق الفرضي الإمبريقي الاستدلالي ، هذا النوع من البحث التربوي يفترض أن أبحاثه خالية من أي إيديولوجية سياسية ، ومن ثم فإنه يدعم ويرسخ الوضع القائم هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى من خلال إدخال القيم والأخلاق والتصريح بها في البحث ، تصبح الذاتية الخاصة بالباحث مفتوحة للبحث والتدقيق ، بينما هي في البحث العلمي متخفية ومقنعة حيث أصبحت شرعية من خلال استخدام وتطبيق المنهج العلمي في التحليل . "وبذلك تصبح الذاتية موضوعية تم بناؤها وتعتمد الدراسات الكمية وتفسيراتها بقوة على النظريات التي تم بناؤها قبل التكميم . وبذلك يتم بناء القوانين العلمية من لغة التقليد ، إضافة إلى ذلك فقد أشار كون (Kuhn) إلى أن الطريق من القوانين العلمية إلى القليل نادرًا ما يكون من الممكن السير عليه في الاتجاه المعاكس" (المرجع السابق : *) .

هذا هو البناء المزيف للواقع ، الذي ينبغي الكشف عنه ، لتمهيد الطريق نحو تحرير الإنسان ، بزيادة وتنمية الوعي لدى الباحثين من خلال تطبيق البحث كفلسفة في نطاق الفعل إن أردنا تفعيل البحوث الأمبريقية .

والنتقدم في إطار العلم يحدث من خلال التحولات التي تطرأ على الاتجاهات ، والتي تأتي نتيجة إعادة بناء الأنشطة العلمية ، ولقد أوضح كون 1970 Kuhn أن العلم لا يتقدم بطريقة خطية ولكن من خلال تطورات ، وثورات بنائية تحدث عندما يعارض اتجاه جديد لديه مجموعة مختلفة من الافتراضات الاتجاه المسيطر ويتطلب عليه وسرعان ما تنتج الاتجاهات القديمة اتجاهات جديدة .

وهكذا فإن التقدم في البحث التربوي لا يحدث نتيجة تراكم النتائج في إطار نفس الاتجاه ، ولكنه يحدث بالأحرى نتيجة البرامج البحثية المتواصلة التي تواجه الأفكار والافتراضات النظرية السابقة وتتطلب عليها ، فالمعلانية العلمية لا يتم تحقيقها ببساطة من خلال الانترلم بمجموعة من التواعد المنهجية الواضحة ولكن عن طريق التطبيق العلمي التأملي Praxis (المرجع السابق : *) .

إن منهج البحث يعتبر عاملاً قوياً في تشكيل الحياة الإنسانية ، فحينما تتحول العملية البحثية إلى مجرد عادة ، وتمكن من تطبيق الآليات البحثية فقط دون تأمل أو تفكير ، وتجنب النقد مع عدم الخضوع لأية التزامات نظرية أساسية ، تكون النتيجة - التذمب والترسيخ للنظام الاجتماعي

الحالي وإثبات زيفه. ومن ثم فهناك من ينادى بتطوير أدوات المعرفة والعلم العربي، لتكون أكثر قدرة على إنجاز نهضة فكرية وعلمية على غرار ما حدث في أوروبا.

ثانيا: الإطار الميداني

١- إجراءات الدراسة الميدانية :

١- (أ) الهدف من الدراسة الميدانية :

من منطلق إحساس الباحثة بالقصور الواضح في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية وخاصة المتضمنة منها في رسائل الماجستير والدكتوراه ، وما أشارت إليه الدراسات السابقة وتحليل الأدبيات التربوية المختلفة - كما اتضح من التحليل النظري في هذه الدراسة - من وجود العديد من العوامل والمتغيرات التي تحول دون فعالية البحوث الأمبريقية في العلوم التربوية والاجتماعية، وفي ضوء ما يثار من قضايا جدلية حول مدى فعالية البنية العلمية للمنهجية الأمبريقية . تستهدف الدراسة الميدانية التعرف على آراء الخبراء والمتخصصين في هذه القضايا، ورؤاهم المستقبلية في إمكانية تحسين وتفعيل البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية .

١ - (ب) أسلوب الدراسة :

تعتمد الدراسة الميدانية على استخدام أحد أساليب الدراسات المستقبلية المتمثلة في أسلوب دلفي Delphi Technique ، وهو يعد اليوم منهجا للوصول إلى رسم السياسات والبدائل، والوصول إلى مستوى من الاتفاق، وليس فقط للأغراض التنبؤية ؛ وإذا كان قد أمكن استخدام أسلوب دلفي كأداة للتنبؤ في المراحل المبكرة منه، فهو يستخدم اليوم بشكل واسع في عمليات أعمق؛ فسي تحسين الاتصالات ، وتوليد الإجماع في حل المشكلات المعقدة، ومن أشهر استخدامات دلفي كما يحددها لينستون . Linston وزميله، جمع بيانات تاريخية ، أو أحداث جارية غير معروفة بدقة ، وكشف المؤيدين والمعارضين لبدائل الجهود السياسية ، هذا إلى جانب التوصل إلى تحديد العلاقات السببية في الظواهر الاقتصادية والاجتماعية المعقدة (٢٥: ٢٧٧). ومن ثم يساعد أسلوب دلفي المخططين في مجال التعليم في الوصول إلى اتفاق حول ماذا حدث؟ بالنسبة لمسألة تعليمية معينة ، وماذا يحدث ؟ وماذا يجب أن يحدث ؟ وماذا يحتمل أنه سيحدث لها ؟ (٤٢: ٢٧٣) .

هذا ويتميز أسلوب دلفى بصيغته المختلفة بالمزج بين الأساليب الحتمية، والاستطلاعية، والمعارية، في توليفة واحدة، قادرة على استشراف اجتماعي وتكنولوجي للمستقبل (٢٥: ٢٧٥).

كما ينفرد أسلوب دلفى بإمكانية للتغذية الراجعة التفاعلية Interactive feed back لاستجابات الخبراء وإمكانية معالجتها إحصائياً، ومن ثم فهو يتجنب العديد من الأخطاء والعيوب في الأساليب الأخرى (٦٢: ٨٥). وإذا كان هناك أكثر من نموذج لاستخدام دلفى، فإن الدراسة الحالية تعتمد على أسلوب دلفى التقليدي، وتبدأ هذه الطريقة عادة بتصميم استبانة أو استطلاع للرأى حول موضوع ما في مجال معين، ثم يرسل هذه الاستبانة إلى مجموعة الخبراء الذين يقومون بدورهم بإرسال الإجابات إلى الباحث، الذي يقوم بتنسيق وتلخيص نتائج هذه الاستبانة، وإعداد استبانة جديدة لنفس المجموعة التي أجابت المرة الأولى مع إتاحة فرصة واحدة على الأقل لأشخاص هذه المجموعة كي يراجعوا إجاباتهم السابقة، ويعيدوا تقييم آرائهم في ضوء نتائج الاستبانة الأولى (الجولة الأولى) ، ثم تتكرر الجولات بنفس الطريقة حتى يصل الخبراء إلى نسبة إجماع كبيرة بينهم (المزيد من التفصيل انظر، ٢٥: ٢٧٨).

١ - (ج) أداة للدراسة:

ولتحقيق هدف البحث باستخدام أسلوب دلفى ، قامت الباحثة بتصميم ثلاث استبانات في ثلاث جولات كما يلي :

الاستبانة الأولى : تم تصميمها للحصول على المعلومات الأولية التي يدلى بها الخبراء حول آرائهم في أنماط الشائعة للتظهير في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية، ورؤاهم المستقبلية حول تفعيل هذه البحوث وتضمنت الاستبانة أربعة أسئلة من نوع الأسئلة الاستقرائية هي:

- ١- ما أنماط للتظهير الشائعة في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية؟
- ٢- ما أنماط للتظهير المرغوب فيها في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية؟
- ٣- ما العوامل والمتغيرات التي تحول دون فاعلية البحوث الأمبريقية في أصول التربية؟
- ٤- ما معايير وآليات تفعيل البحوث الأمبريقية في أصول التربية ؟ (انظر الملحق رقم (٢).

الاستبانة الثانية: تم صياغتها في ضوء المعلومات التي تم الحصول عليها في الجولة الأولى وفي ضوء استقراء الباحثة للأدبيات التربوية المختلفة في مجال البحث وتتضمن أربعة محاور على النحو التالي :

المحور الأول : ويشمل أنماط للتظهير الشائعة في البحوث الأمبريقية في أصول التربية.

المحور الثاني : ويتعلق بالأنماط المرغوب فيها للتنظير في البحوث الأمبريقية في أصول التربية.
المحور الثالث : ويتعلق بالعوامل والمتغيرات التي تحول دون فعالية التنظير في البحوث الأمبريقية ويتضمن المحاور الفرعية التالية:

(أ) طبيعة مشكلة البحث.

(ب) طبيعة البنية العلمية للمنهجية الأمبريقية.

(ج) تكوين الباحث للتربوي.

المحور الرابع : ويتعلق بمعايير وآليات تفعيل البحوث الأمبريقية ويتضمن المحاور الفرعية التالية .

(أ) معايير خاصة بالسياق الفلسفي والمنهجي للتنظير

(ب) معايير خاصة بمهارات التنظير.

(ج) معايير وآليات تكوين الباحث للتربوي.

وكان الهدف من هذه الاستبانة الوقوف على مدى اتفاق الخبراء حول واقع للتنظير في النحت الأمبريقية في مجال تصور التربية، وارتباطهم المستقبلي حول تفعيل وتطوير هذه البحوث الاستبانة الثالثة: تم صياغتها في ضوء نتائج الجولة الثانية (تطبيق الاستبانة الثانية) وكان الغرض منها إطلاع الخبراء على استجاباتهم في ضوء استجابات الآخرين ، للوصول إلى أعلى نسبة اتفاق بينهم (انظر الملحق رقم ٤)

١- (د) عينة الدراسة :

لتحقيق الهدف من الدراسة، تم اختيار مجموعة من الخبراء ممن لهم خبرة واسعة في الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه بقسم أصول التربية ومن ثم فقد تم اختيار الخبراء من بين الأساتذة والأساتذة المعاصرين بأقسام أصول التربية بكلية التربية. كما استعانت الباحثة ببعض الأساتذة بقسم التربية المقارنة وهم أيضا - كما تعلم الباحثة - لهم خبرة في الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه بقسم أصول التربية وقد تراوحت عدد الرسائل التي قام الأساتذة بالإشراف عليها ما بين عشر رسائل، وثمانين رسالة. وقد بلغ إجمالي عدد الخبراء أربعة وثلاثين ذكراً، وهم ممن واصلوا تطبيق جولات دلفي، والملحق رقم (١) يبين لنا أسماء السادة الخبراء. كما يوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة الخبراء وفقاً لدرجاتهم العلمية، وتخصصاتهم والكليات التي ينتمون إليها.

جدول رقم (١)
يبين توزيع عينة الخبراء

التخصص	الدرجة العلمية				الكلية التابع لها
	أستاذ مساعد		أستاذ		
	%	العدد	%	العدد	
أصول تربية	٤٤,٤٤	٤	٤٠	١٠	كلية للتربية جامعة طنطا
أصول تربية	٤٤,٤٤	٤	٣٢	٨	كلية للتربية جامعة المنصورة
أصول تربية	-	-	٤	١	كلية للتربية جامعة المنوفية
أصول تربية	-	-	٨	٢	كلية البنات - جامعة عين شمس
أصول تربية	-	-	٤	١	كلية التربية - جامعة إسكندرية
تربية مقارنة	-	-	٨	٢	كلية التربية - جامعة عين شمس
تربية مقارنة	١١,١٢	١	٤	١	كلية للتربية - جامعة طنطا
	١٠٠	٩	١٠٠	٢٥	الإجمالي

١ - (هـ) خطة التحليل الإحصائي:

لما كان الهدف من الدراسة الميدانية هو حساب مدى توافق الخبراء في الرأي حول كل مفردة من مفردات الاستبانة (الثانية والثالثة)، لذا تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية :

١- حساب للتكرارات والنسب للمفردة لكل مفردة .

٢- حساب للوزن النسبي لكل مفردة .

٣- استخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك لحساب الاتساق الخارجي، والاتساق الداخلي لأراء الخبراء (انظر: صلاح أحمد مراد ، ٢٠٠٠، ص ١٥٠) .

أما حساب الاتساق الخارجي فهو عبارة عن حساب مدى الاتساق في إجابة الخبراء على الاستبانة الثانية ككل مع إجاباتهم على الاستبانة الثالثة، (وهي تساوي ٠,٩٥٨ وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) (وذلك لحد ٨٢ مفردة،) وهي التي تم الاتفاق عليها في الجولتين. أما الاتساق الداخلي فكان عبارة عن حساب مدى اتساق إجابته الخبراء على كل محور فرعي في الاستبانة الثانية، مع إجابته على نفس المحور في الاستبانة الثالثة. وجاء معامل الارتباط للمحاور الفرعية الأربعة على التوالي (٠,٩٩٨ ، ٠,٩٩٢ ، ٠,٩٧٩ ، ٠,٩١٢) وهي دالة جميعها عند مستوى دلالة ٠,٠١. هذا وقد تم عمل التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS.

٢ نتائج الدراسة :

٢ - (أ) نتائج الجولة الأولى

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة الأولى (من النوع المفتوح) للحصول على المعلومات الأولية التي يدلى بها الخبراء حول أرائهم في الأنماط الشائعة للتنظير في البحوث الأميريكية في أصول التربية كما هي متضمنة في رسائل الماجستير والدكتوراه ورواهم المستقبلية حول تفعيل هذه البحوث . وتضمنت الاستبانة أربعة أسئلة (من نوع الأسئلة الاستقرائية) هي :

١- ما أنماط التنظير الشائعة في البحوث الأميريكية في مجال أصول التربية والمنضمه في رسائل الماجستير والدكتوراه ؟

٢- ما لمطل للتنظير المرغوب فيها في البحوث الأميريكية في مجال أصول التربية ؟

٣- ما العوامل والمتغيرات التي تحول دول فعالية البحوث الأميريكية في مجال أصول التربية ؟

٤- ما معايير واليات تفعيل البحوث الأميريكية في مجال أصول التربية ؟

وتتضمن ثلاثة محاور فرعية هي :

(أ) معايير تتعلق بالسياق الفلسفي والمنهجي البحث .

(ب) معايير تتعلق بمهارات التنظير .

(ج) معايير تتعلق بتكوين الباحث للتربوي .

وقد قامت الباحثة بمقابلة السادة الخبراء الذين وقع عليهم الاختيار (حيث جمعت بين الاستبانة والمقابلة الشخصية) حيث شرحت لهم الهدف من الدراسة وأسلوبها البحثي). وبعد أن تسلمت الاستبانات من الخبراء قامت بتفريغ إجابات السادة الخبراء حول المحاور الأربعة المصممة في الأسئلة الأربعة، تمهيدا للجولة الثانية ، (وقد استغرقت هذه الجولة ما يقرب من شهر ونصف) ، وجاءت ملاحظات الخبراء على النحو التالي :

- رأى أحد الخبراء أن يتم إبراز السليبيات الشائعة الآن في البحوث الأميريكية في مجال أصول التربية (متضمنة في المحور الأول) بدلا من تحديد الأنماط الشائعة أو السائدة للتنظير . في حين رأى معظم الخبراء (من خلال المقابلة الشخصية) أن يتم رصد الواقع الحالي لهذه البحوث بما لها وما عليها لتحديد رؤاهم المستقبلية في ضوء هذا الواقع. وقد أخذت الباحثة بهذا الرأي .

- رأى بعض الخبراء أن تصنف العوامل والمتغيرات في السؤال الثالث إلى ثلاثة محاور فرعية هي:

- عوامل تتعلق بطبيعة مشكلة البحث.
- عوامل تتعلق بطبيعة البنية العلمية للمنهج الأمبريقي.
- عوامل تتعلق بتكوين الباحث التربوي.

- أما المعايير والآليات التي أجمع عليها الخبراء، والتي تتعلق بمهارات التنظير في البحوث الأمبريكية فقد انحصرت في أربعة معايير فرعية هي:

- معايير تتعلق باختيار مشكلة البحث.
- معايير تتعلق باختيار المدخل أو الأطار النظري للبحث.
- معايير تتعلق باختيار عينة البحث وتطويل البيانات.
- معايير تتعلق بتفعيل البيانات الأمبريكية.

وقد أخذت الباحثة بهذا الرأي عند تصميم الاستبانة الثانية (انظر الملحق رقم ٣).

٢ - (ب) نتائج الجولة الثانية :

بعد استقراء نتائج الجولة الأولى ، وما أبداه الخبراء من آراء وما توصلت إليه الباحثة من استقراء لأدبيات البحث في مجال الدراسة ، تم صياغة الاستبانة للثانية والتي تضمنت أربعة محاور أساسية ، وأخرى فرعية متضمنة (٨٦) عبارة على النحو التالي :

المحور الأول : ويشمل أنماط التنظير الشائعة في البحوث الأمبريكية في مجال أصول التربية والمتضمنة في رسائل الماجستير والدكتوراه ويتضمن (٨ عبارات) .

المحور الثاني : يتعلق بالأنماط المرغوب فيها للتنظير في البحوث الأمبريكية في مجال أصول التربية ويتضمن (٧) عبارات .

المحور الثالث : ويتضمن العوامل والمتغيرات التي تحول دون فعالية لتنظير في البحوث الأمبريكية في مجال أصول التربية ويتضمن المحاور الفرعية التالية.

- (أ) طبيعة مشكلة البحث وتتضمن (٦) عبارات
- (ب) طبيعة البنية العلمية للمنهجية الأمبريكية وتتضمن (٩) عبارات.
- (ج) تكوين الباحث التربوي ويتضمن (١٢) عبارة.

للمحور الرابع : معايير وآليات تفعيل البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية ويتضمن:

- (أ) معايير خاصة بالسباق الفلسفي والمنهجى للتنظير وتتضمن (١٢) عبارة.
 (ب) معايير وآليات تتعلق بمهارات التنظير وتتضمن (٢٣) عبارة موزعة على أربعة محاور فرعية هي :

- معايير تتعلق باختيار مشكلة البحث وتتضمن (٦) عبارات.
- معايير تتعلق باختيار المدخل أو الإطار النظري وتتضمن (٨) عبارات.
- معايير تتعلق باختبار عينة البحث وتتضمن (٤) عبارات.
- معايير تتعلق بتفعيل البيانات الأمبريقية وتتضمن (٥) عبارات.

(ج) معايير وآليات لتكوين الباحث التربوي وتتضمن (٩) عبارات.

وقد هدفت الاستبانة الثانية الوقوف على مدى الاتفاق بين الخبراء حول واقع التنظير في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية ، مع بيان رواهم المستقبلية حول تفعيل وتطوير هذه البحوث . ومن ثم طلبت الباحثة من السادة الخبراء وضع علامة (√) أمام كل عبارة وفق الدرجات الآتية (موافق ، موافق إلى حد ما ، غير موافق) ، وتم توزيع الاستبانة (مع مقابلة شخصية) على الخبراء الذين شاركوا في الجولة الأولى وعددهم ٣٤ خبيراً هذا وقد استمرت الجولة الثانية قرابة شهر) . وجاءت نتائج تطبيق الاستبانة الثانية على النحو التالي :

- استجابات الخبراء حول أتماط التنظير الشائعة والمرغوب فيها (والممثلة في المحاورين الأول، والثاني) يوضحها جدول رقم (٢).

جندول رقم (٢)
استجابات الخبراء حول أتماط التنظير الشائعة
والمرغوب فيها في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية

الاستجابات	المصاحرات		موافق		موافق الى حد ما		غير موافق		نسبة الاتفاق %
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
المحور الأول: أتماط التنظير الشائعة في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية.	٢٩	٨٥,٢٩	٥	١٤,٧١	-	-	-	-	٩٥,١
١- الاهتمام بالحبكة المنهجية دون فلسفة ما	٢٧	٧٩,٤١	٥	١٤,٧١	٢	٥,٨٨	-	-	٩١,١٨
٢- الجمع بين التقاليد النظرية المتفجرة من إنتاج علمي سابق في نفس الموضوع	٣٠	٨٨,٢٤	٤	١١,٧٦	-	-	-	-	٩٦,٠٨
٣- الشكلية والتكرارية بفتح أتماط ثابتة لدراسات سابقة	٢٣	٦٧,٦٥	٧	٢٠,٥٩	٤	١١,٧٦	-	-	٨٥,٢٩
٤- جمع بيانات أمبريقية عن الظاهرة لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإطار النظري للبحث	١٠	٢٩,٤١	٧	٢٠,٥٩	١٧	٥٠	-	-	٥٩,٨
٥- اختبار وتطبيق مفاهيم معينة من خلال الدراسة لأمبريقية.	١٤	٤١,١٨	٧	٢٠,٥٩	١٣	٣٨,٢٣	-	-	٦٧,٦٥
٦- تجسيم أكبر قدر من البيانات الأمبريقية عن الظاهرة في ضوء نظريته معينة	-	٢٩,٤١	٨	٢٣,٥٣	١٦	٤٧,٠٦	-	-	٦٠,٧٨
٧- جمع بيانات عن الظاهرة في ضوء فروض محددة	٥	١٤,٧١	١٤	٤١,١٨	٥	١٤,٧١	-	-	٥٦,٨٦
٨- إعادة صياغة نظرية موجودة بالفعل مع الاهتمام باكتشاف نظرية حديثة.	٢٩	٨٥,٢٩	٥	١٤,٧١	-	-	-	-	٩٥,١
المحور الثاني: الأتماط المرغوب فيها للتنظير في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية.	٢٧	٧٩,٤١	٦	١٧,٦٥	١	٢,٩٤	-	-	٩٢,١٦
١- تطبيق مجموعة من المفاهيم والأفكار التي تشكل الإطار النظري وذلك من خلال:	٢٣	٦٧,٦٥	٦	١٧,٦٥	٥	١٤,٧	-	-	٨٤,٣١
(١) استخدام نظرية عامة يتم من خلالها التفسير للبيانات الأمبريقية	٣٣	٩٧,٠٦	-	-	١	٢,٩٤	-	-	٩٨,٠٤
(ب) استخدام فروض أو مجموعة من الافتراضات والتأكد من صحتها من خلال الدراسات الأمبريقية.	١٦	٤٧,٠٦	١٦	٤٧,٠٦	٢	٥,٨٨	-	-	٨٠,٣٩
(ج) اختبار وتطبيق مفاهيم معينة.	٣٢	٩٤,١٢	-	-	٢	٥,٨٨	-	-	٩٦,٠٨
٢- بلورة نظرية من البيانات الأمبريقية.	٣٣	٩٧,٠٦	-	-	١	٢,٩٤	-	-	٩٨,٠٤
٣- الاهتمام بالنظرية التي تظهر في ثقلها البحث مع الاهتمام بالنظريات التي يمد وجودها سابقاً على مشروع البحث.	٣٢	٩٤,١٢	-	-	٢	٥,٨٨	-	-	٩٦,٠٨
٤- إعادة بناء النتائج الميدانية مع متغيرات البحث وستج الدراسات السابقة، والروى النظرية والفكرية الأخرى للوصول إلى تفسيرات حقيقية.	٣٣	٩٧,٠٦	-	-	١	٢,٩٤	-	-	٩٨,٠٤
٥- اعتبار التنظير عملية مستمرة في البحث لا ترتبط بمرحلة معينة.	٣٣	٩٧,٠٦	-	-	١	٢,٩٤	-	-	٩٨,٠٤

المعور الأول: أنماط التنظير الشائعة:

توضح بيانات الجدول رقم (٢) ارتفاع نسبة الاتفاق بين الخبراء والتي تراوحت بين (٨٥% ، ٩٥%) حول وجود بعض الأنماط الشائعة للتنظير في البحوث الأمبريقية في أصول التربية أهمها :

- الاهتمام بالحكمة المنهجية دون فلسفة ما.
 - الجمع بين التقاليد النظرية المتنافرة من إنتاج علمي سابق في نفس الموضوع.
 - الشكلية والتكرارية باتباع أنماط ثابتة لدراسات سابقة.
 - جمع بيانات أمبريقية عن الظاهرة لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإطار النظري للبحث.
- فسي حين انخفضت نسبة الاتفاق بين الخبراء (أقل من ٧٥%) على وجود بعض الأنماط التنظيرية الأخرى ممثلة في :
- اختبار وتطبيق مفاهيم معينة من خلال الدراسة الميدانية.
 - تجميع أكبر قدر من البيانات الأمبريقية عن الظاهرة في ضوء نظرية ما.
 - جمع بيانات عن الظاهرة في ضوء فروض محددة.
- إعادة صياغة نظرية موجودة بالفعل مع الاهتمام باكتشاف نظرية حديثة حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين الخبراء على وجودها في بحوثا التربية ما بين (٥٦% ، ٦٧%)، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على شيوع الأنماط التنظيرية السالبة بين باحثينا.
- هذا وقد رأى بعض الخبراء حذف العبارة رقم (٢) لتكرارها مع العبارة رقم (٣) وقد أخذت الباحثة بهذا الرأي عند تصميم الاستبانة الثالثة).

المعور الثاني: أنماط التنظير المرغوب فيه :

- تشير بيانات الجدول رقم (٢) إلى ارتفاع نسبة الاتفاق بين الخبراء على جميع عبارات هذا المحور، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين ٨٠% ، ٩٨% وقد حازت بعض العبارات على نسبة اتفاق عالية فاقت غيرها من العبارات لأهميتها في مجال التنظير وهي:
- بلورة نظرية من البيانات الأمبريقية .
 - إعادة بناء النتائج الميدانية مع متغيرات البحث ونتائج الدراسات السابقة للوصول إلى تفسيرات حقيقية .
 - اعتبار التنظير عملية مستمرة في البحث لا ترتبط بمرحلة معينة.
- حيث تراوحت نسب الاتفاق بين الخبراء على أهميتها ما بين ٩٦% ، ٩٨%.

المحور الثالث : العوامل والمتغيرات التي تحول مون فعالية البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية، كما يراها الخبراء يوضحها الجداول رقم (٣) :

جدول رقم (٣)

يبين استجابات عينة الخبراء حول العوامل التي تحول دون فعالية التنظير في البحوث الأمبريقية

نسبة الانطلاق %	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الاستجابات
	%	ت	%	ت	%	ت	
							المحور الثالث : العوامل والمتغيرات التي تحول دون فاعلية التنظير في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية هي:
٩٢,١٦	٥,٥٩	٢	١١,٧٦	٤	٨٢,٣٥	٢٨	(أ) ما يتعلق بطبيعة مشكلة البحث.
							١- اختيار الباحث لمشكلات سطحية بحيث يكون لاختيارهم لها متوجها نحو السهولة والإيجاز السريع.
٥٦,٨٦	٥٢,٩٤	١٨	٢٣,٥٣	٨	٢٣,٥٣	٨	٢- المشكلات البحثية مشكلات جزئية محددة تعتمد على الإحصاء في التحقق منها .
٩٤,١٢	٥,٨٨	٢	٥,٨٨	٢	٨٨,٢٤	٣٠	٣- ريسط البحث التربوي بموضوعات تهم المسؤولين عن التعليم ولا تتطلب تنظير .
٨٤,٣١	١٤,٧	٥	١٧,٦٥	٦	٦٧,٦٥	٢٣	٤- غياب الأبحاث الفلسفية والتاريخية .
٨٣,٣٣	٨,٨٣	٣	٣٢,٣٥	١١	٥٨,٨٢	٢٠	٥- مجازاة المسارعة للوضع البحثي القائم من قبل الباحثين بلفظار قضائيا شائمة بمنهجيات بحثية محددة .
٨٧,٢٥	١١,٧٦	٤	١٤,٧١	٥	٧٣,٥٣	٢٥	٦- افتقار المدان إلى الأصول النظرية التصالحية وغياب النموذج الذي يحتذى به .
							(ب) طبيعة البنية الطمعية للمنهج الأمبريقي:
٩١,١٨	٥,٨٨	٢	١٤,٧١	٥	٧٩,٤١	٢٧	٧- طبيعة المنهج الأمبريقي الذي يفصل بين القيم والحقائق يحوق التنظير.
٩٢,١٦	٢,٩٤	١	١٧,٦٥	٦	٧٩,٤١	٢٧	٨- طمسجة المنهج الأمبريقي الذي يعطي أهمية كبيرة لجمع البيانات الأمبريقية على حساب التنظير .
٧٩,٤١	٢٩,٤١	١٠	٢,٩٤	١	٦٧,٦٥	٢٣	٩- تقدم التقنيات وتكنولوجيا المعلومات أدى إلى إبطاء دور كبير للإحصاء في البحث على حساب التنظير .
٨٥,٢٩	١١,٧٦	٤	٢٠,٥٩	٧	٦٧,٦٥	٢٣	١٠- عدم نقد الباحث بنظرية معينة تمثل نقطة انطلاق في البحث حتى لا تتعارض مع نتائج الدراسة الميدانية.
٥٠,٩٨	٤٧,٠٦	١٦	٥٢,٩٤	١٨	-	-	١١- الانحياز إلى الملاحظة الموضوعية التي تتطلبها المنهجية الأمبريقية نقل من أهمية للتنظير.
٩١,١٨	١١,٧٧	٤	٢,٩٤	١	٨٥,٢٩	٢٩	١٢- الانحياز على رؤية الباحث الفردية في تفسير دون الرجوع إلى أبعاد أخرى تاريخية ، ثقافية ، سياسية ...
٥٠,٩٨	٥٠	١٧	٥٠	١٧	-	-	١٣- توجه الباحث إلى الموضوعية التي تتطلبها الأمبريقية تتيح له فرص الوصول إلى النتائج المرغوبة لديه
٩٤,١٢	٥,٨٨	٢	٥,٨٨	٢	٨٨,٢٤	٣٠	١٤- حيادية الباحث التي تتطلبها البحوث الأمبريقية نقل من أهمية للتنظير.

تابع جدول رقم (٣)
يبين استجابات عينة الخبراء حول العوامل التي تحول
دون فعالية التنظير في البحوث الأمبريقية

الاستجابات	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		نسبة الإجمالي %
	ت	%	ت	%	ت	%	
(ج) ما يتعلق بتكوين الباحث التربوي:							
١٥- لتصور الفروض في برامج تكوين الباحثين بكميات نظرية.	٣٣	٩٧,٠٦	١	٢,٩٤	-	-	٩٩,٠٢
١٦- افتقار الباحثين إلى طرق استخدام أسلوب التحليل المنطقي بما يتضمنه من تحليل وتركيب وربط بين الأفكار والمعلومات في صورة أنساق فكرية ذات منطق وتشمل منهجي.	٣٠	٨٨,٢٤	٢	٥,٨٨	٢	٥,٨٨	٩٤,١٢
١٧- صديق المرجعية المعرفية للباحثين سواء ما يتعلق بالبحث أو التخصص أو المنهج المناسب.	٣٠	٨٨,٢٤	-	-	٤	١١,٧٦	٩٢,١٦
١٨- قصور في كتب مناهج البحث في مجال التنظير التربوي وخاصة المتاحة منها باللغة العربية.	٢٢	٦٤,٧١	-	-	١٢	٣٥,٢٩	٧٦,٤٧
١٩- تعرف الباحث وحيداً ومكانته العلمية قد يجبره على الابتعاد عن نقد وتفسير الواقع.	١٦	٤٧,٠٦	٤	١١,٧٦	١٤	٤١,١٨	٨٨,٦٣
٢٠- الجماعة العلمية التي يلتقي إليها الباحث قد تجبره على الابتعاد عن التنظير.	١٨	٥٢,٩٤	٢	٥,٨٨	١٤	٤١,١٨	٧٠,٥٩
٢١- عدم قيام الأقسام العلمية بصياغة مشروعات بحثية بمنهجيات علمية مناسبة يعمل الباحثون بها.	٢٣	٦٧,٦٥	٦	١٧,٦٥	٥	١٤,٧	٨٤,٣١
٢٢- انغلاق الباحثين إلى مهارات الإطلاع على ثقافات أجنبية واتجاهات منهجية حديثة.	٣٢	٩٤,١٢	٢	٥,٨٨	-	-	٩٨,٠٤
٢٣- إشتغال من قبل المشرفين في تدريب الباحثين على التنظير الجيد.	٣٠	٨٨,٢٤	٢	٥,٨٨	٢	٥,٨٨	٩٤,١٢
٢٤- قلة إعداد بعض المشرفين.	٣	٨,٨٢	٢٠	٥٨,٨٢	١١	٣٢,٣٦	٥٨,٨٢
٢٥- الانشغال ببعض المشرفين بترقياتهم وزيادة أعبائهم من الإشراف.	٢٠	٥٨,٨٢	١٤	٤١,١٨	-	-	٨٦,٢٧
٢٦- عدم وجود مدارس علمية تطلق عن أفكارها ونظرياتها وتداولها فيما بينها.	٢٠	٥٨,٨٢	١٠	٢٩,٤١	٤	١١,٧٧	٨٢,٣٥

بيانات للجدول رقم (٣) تشير إلى تعدد العوامل والمتغيرات المسؤولة عن عدم فعالية البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية، وإن تفلوت في تأثيرها فوق ما يراه الخبراء - على النحو التالي :

(أ) العوامل المتعلقة بطبيعة مشكلة البحث :

جاءت نسبة الاتفاق بين الخبراء عليها كبيرة أكثر من ٧٥% (حيث تروحت بين (٨٣%,

٩٢%) عدا الفقرة الثانية والتي تنص على أن :

- المشكلات البحثية مشكلات جزئية محددة تعتمد على الإحصاء في التحقق منها. حيث لم تستعد نسبة الاتفاق بشأنها ٥٦%. وقد رأى معظم الخبراء حذفها من منطلق أن المشكلات البحثية الجزئية والتي تعتمد على الإحصاء في التحقق منها ليست مبررا لعدم وجود التنظير في مثل هذه البحوث. وقد أخذت الباحثة بهذا الرأي، كما حازت العبارة رقم (٣) بأعلى نسبة اتفاق (٩٤%) والتي تنص على أن :

- ربط البحث التربوي بموضوعات تهم المسؤولين عن التعليم ولا تتطلب التنظير. وهذا يتفق إلى حد كبير مع نتائج الدراسات السابقة (أنظر الإطار النظري للبحث).

(ب) طبيعة البنية العلمية للمنهجية الأمبريقية :

ارتفعت نسبة الاتفاق بين الخبراء على عبارات هذا المحور، أكثر من ٧٥% حيث تراوحت نسب الاتفاق بين (٧٩%، ٩٤%) - خلافا للعبارتين رقم (١١)، ورقم (١٣) التي لم تتعد نسبة الاتفاق عليهما ٥٠,٩% وهما على الترتيب :

- الاتجاه إلى الملاحظة الموضوعية التي تتطلبها المنهجية الأمبريقية نقل من أهمية التنظير.
- توجه الباحث إلى الموضوعية التي تتطلبها الأمبريقية تتيج له فرص الوصول إلى النتائج المرغوبة لديه .

وقد برر ذلك بعض الخبراء بأن هذه العوامل لا ترجع إلى البنية العلمية للمنهجية الأمبريقية ، بقدر ما ترجع إلى سلوكيات الباحثين أنفسهم من ثم فقد رأى معظم الخبراء حذف العبارة رقم (١٣) لارتباطها بسلوكيات الباحثين أكثر من ارتباطها بالمنهجية الأمبريقية.

(ج) العوامل المتعلقة بتكوين الباحث التربوي :

هناك اتفاق كبير بشأنها بين الخبراء حيث تراوحت النسبة بين (٨٢%، ٩٩%) ما عدا العبارتين (٢١، ٢٥) فكانت نسبة الاتفاق عليهما ٧٠,٥%، ٥٨,٨% على التوالي حيث تنص هاتان العبارتان على أن :

- الجماعة العلمية التي ينتمى إليها الباحث قد تجبره على البعد عن التنظير.
- فقر إعداد بعض المشرفين يعوق التنظير.

وقد علل ذلك بعض الخبراء (من خلال المقابلة الشخصية أن الجماعة العلمية ليست عائقا عند التنظير، وهذا يختلف مع نتائج الدراسات السابقة (أنظر الإطار النظري للبحث). ولم تتعد نسبة الاتفاق بين الخبراء على العبارة رقم (٢٥) (٥٨%) والتي تعنى انعكاس فقر إعداد المشرفين على قدرة الباحثين على التنظير، وهذا يختلف أيضا إلى حد كبير مع نتائج الدراسات السابقة .

المحور الرابع : معايير وآليات تفعيل البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية :
(أ) معيار تتعلق بالسباق الفلسفي والمنهجي للتنظير يوضحها جدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

يبين استجابت الخبراء حول المعايير المتفق

بالسباق الفلسفي والمنهجي للتنظير

الاستجابات	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		نسبة الاتفاق %
	ت	%	ت	%	ت	%	
المحور الرابع: معايير وآليات تفعيل البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية: (أ) المعايير الخاصة بالسباق الفلسفي والمنهجي للتنظير:							
١- فلتنظر إلى الدراسات والبحوث كجزء من معرفة إنسانية لكثير شمولاً.	٢٦	٧٦,٤٧	٨	٢٣,٥٣	-	-	٩٢,١٦
٢- الفمزج بين الذاتي والموضوعي في البحث يناسب فلسفة الفهم للظاهرة الاجتماعية	٣٠	٨٨,٢٤	٤	١١,٧٦	-	-	٩٦,٠٨
٣- الفمزج بين الأساليب الاستقرائية والاستنبطية فيما يتعلق بتحقق وتطوير نظرية	٢٧	٧٩,٤١	٥	١٤,٧١	٢	٥,٨٨	٩١,١٨
٤- الاستمالة بمنهج بحثية محددة تفلل للتنظير في البحث الأمبريقى .	٣٣	٩٧,٠٦	١	٢,٩٤	-	-	٩٩,٠٢
٥- الربط بين الظاهرة الاجتماعية (الفعل) والتنظيم الاجتماعي (الأبنية والأنسق)	٣٣	٩٧,٠٦	١	٢,٩٤	-	-	٩٩,٠٢
٦- الفمزوجة بين البيانات الأمبريقية الناتجة من البحث والنظريات السابقة على البحث والنماذج النظرية تعد لتعطيل الاجتماعي .	٣٠	٨٨,٢٤	٤	١١,٧٦	-	-	٩٦,٠٨
٧- اعتبار التنظير سمة مستمرة في عملية البحث لا يقتصر على مرحلة معينة .	٢٩	٨٥,٢٩	٥	١٤,٧١	-	-	٩٥,١
٨- البحث فيما بين فروع المعرفة والاستمالة ينتج قطوم البينية.	٢٣	٦٧,٦٥	١٠	٢٩,٤١	١	٢,٩٤	٨٨,٢٤
٩- الفمزج بين أكثر من حقل من حقل المعرفة في البحث يقوي تصور الظاهرة.	٢٦	٧٦,٤٧	٧	٢٠,٥٩	١	٢,٩٤	٩١,١٨
١٠- الالتزام بالموضوعية في البحث والبعد عن التعصب للرأي وفق أفكار مسبقة.	٢٤	٧٠,٥٩	٨	٢٣,٥٣	٢	٥,٨٨	٨٨,٢٤
١١- الموضوعية تعنى إعلان الباحث عن تحيزاته الإيديولوجية وقناعاته مسبقاً .	٢٨	٨٢,٣٥	٦	١٧,٦٥	-	-	٩٤,١٢
١٢- قدرة نظرية على تفسير الواقع وتغييره.	٢٤	٧٠,٥٩	٨	٢٣,٥٣	٢	٥,٨٨	٨٨,٢٤

تشير بيانات الجدول رقم (٤) إلى ارتفاع نسب الاتفاق بين الخبراء على عبارات هذا المحور أكثر من ٧٥% . (حيث ترواجت النسب بين ٨٨% ، ٩٩%) وارتفعت نسب

الاتفاق بين الخبراء على بعض المعايير بما يقارب ٩٩% لأهمية هذه المعايير في مجال التنظير وهي :

- الاستعانة بمناهج بحثية متعددة تغل التنظير في البحث الأمبريقي عبارة رقم (٤).
- السريط بين الظاهرة الاجتماعية (الفعل) والتنظيم الاجتماعي (الأبنية والاتساق) عبارة رقم (٥) .

وقد كان هناك اتفاق بين الخبراء على أن هذه المعايير تراعى القصور في الدراسات الأمبريقية وتزيد من فعاليتها في تفسير الظاهرة التربوية. وقد رأى معظم الخبراء حذف العبارة رقم (١٠) لتكرارها مع العبارة رقم (١١) وستراعى الباحثة هذا عند صياغة الاستبانة الثالثة كما رأى اثنان من الخبراء صعوبة في كيفية المزج بين الذاتي والموضوعي من خلال رسالة ماجستير أو دكتوراه. حيث تنص العبارة رقم (٢) على أن المزج بين الذاتي والموضوعي يناسب الطبيعة المعقدة للظاهرة الاجتماعية. ولكن هذا مطبق بالفعل في العديد من الدراسات السابقة - كما يوضحه التحليل للنظري للبحث - وفي ظل توافر مهارات بحثية معينة.

(ب) معايير تتعلق بمهارات التنظير خلال العملية البحثية كما يوضحها الجدول رقم (٥) :

جدول رقم (٥)

يبين استجابات الخبراء حول المعايير التي تتعلق بمهارات التنظير

نسبة الاتفاق	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الاستجابات
	%	ت	%	ت	%	ت	
							(ب) معايير وآليات تتعلق بمهارات التنظير خلال العملية البحثية: عند اختيار مشكلة البحث:
٧٠,٥٩	٢٩,٤١	١٠	٢٩,٤١	١٠	٤١,١٨	١٤	١٣- لا تحدد مشكلة البحث مسبقاً قبل تحديد المفاهيم الأساسية وإجراء التعديلات عليها.
٩١,١٨	٥,٨٨	٢	١٤,٧١	٥	٧٩,٤١	٢٧	١٤- التركيز على موضوعات محددة لها هويتها المتفردة وبناؤها المعرفي المتميز .
٩٣,١٤	-	-	٢٠,٥٩	٧	٧٩,٤١	٢٧	١٥- قراءة في مجالات بعده عن التخصص بينما بمفاهيم وفكر مهمة.
٩٠,٢	-	-	٢٩,٤١	١٠	٧٠,٥٩	٢٤	١٦- الاستفادة من مفاهيم المجالات البينية عند اختيار موضوع البحث.
٩٢,١٦	٨,٨٣	٣	٥,٨٨	٢	٨٥,٢٩	٢٩	١٧- الحد من المبالغة في الالتزام بالأكثار السابقة إلى الحد الذي يحول بينها وبين مراجعتها ونقدها .
٧٩,٤١	٢٠,٥٩	٧	٢٠,٥٩	٧	٥٨,٨٢	٢٠	١٨- التنقيح في مفاهيم البحث بقراءة التراث المتعلق بالموضوع قراءة نقدية.

تابع جدول رقم (٥)
يبين استجابات الخبراء حول المعايير التي تتعلق بمهارات التنظير

نسبة الانفاق %	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الاستجابات
	%	ت	%	ت	%	ت	
٦٦,٦٧	٤١,١٧	١٤	١٧,٦٥	٦	٤١,١٨	١٤	عند اختبار الممثل أو الإطار النظري ١٨- لا يلزم الباحث نفسه بأية مجموعة من الإجراءات المنهجية أو لتصور الخاص بالإطار النظري مسبقاً .
٩٠,٢	-	-	٢٩,٤١	١٠	٧٠,٥٩	٢٤	١٩- الافتتاح المعرفي الراعي على البيانات والمعلومات ذات الصلة بالموضوع (الوعي بالتناقض وعدم الاتساق بينها).
٨٩,٢٢	-	-	٣٢,٣٥	١١	٦٧,٦٥	٢٣	٢٠- الاستفادة من المصادر المتعددة للبيانات وأساليب جمع البيانات للاستفادة من البيانات الكمية والكيفية ذات الصلة بالبحث .
٧١,٥٧	٢٣,٥٢	٨	٣٨,٢٤	١٣	٣٨,٢٤	١٣	٢١- تخلي عن الافتراضات الضمنية من أن النظريات لحظة منتجات معرفة متكاملة عند استخدامها كطرق مرجحة في البحث.
٩٠,٢	-	-	٢٩,٤١	١٠	٧٠,٥٩	٢٤	٢٢- الاعتماد على معالجة المشكلات الحقيقية والإقلاق عن التعامل مشكلات بحثية .
٩٠,٢	-	-	٢٩,٤١	١٠	٧٠,٥٩	٢٤	٢٣- الاهتمام برواد الفكر القوي من مساواة واقتصادية ولجتماعية فضلاً عن الأدب والفلسفة والتاريخ.
٩٥,١	-	-	١٤,٧١	٥	٨٥,٢٩	٢٩	٢٤- الالتزام بالممثل التاريخي يزيد من قدرة البحث على التفسير.
٩٦,٠٨	-	-	١١,٧٦	٤	٨٨,٢٤	٣٠	٢٥- الالتزام بممثل نظري فلسفي ينطلق منه الباحث بفهم في ضوءه بياناته ويفسر نتائجها .
٦٦,٧٦	٤١,١٧	١٤	١٧,٦٥	٦	٤١,١٨	١٤	عند اختبار عينة البحث، وجمع البيانات ٢٦- تحديد عينة البحث (الأفراد ، الوقت ، الموقف) في ضوء نظرية معينة أو قاعات أيديولوجية محددة.
٦٦,٧٥	٣٥,٢٩	١٢	٤١,١٨	١٤	٢٣,٥٢	٨	٢٧- إعادة النظر في اختبار عينة البحث في ضوء ما يستجد من بيانات أميريقية وأفكار نظرية .
٦٦,٦٧	٢٩,٤١	١٠	٤١,١٨	١٤	٢٩,٤١	١٠	٢٨- تحليل بيانات البحث في ضوء نظرية معينة ترتبط بالبحث.
٧٤,٥١	٢٩,٤١	١٠	١٧,٦٥	٦	٥٢,٩٤	١٨	٢٩- الاستفادة من الأساليب التجريبية عند جمع البيانات كملاحظة والمشاركة ، المقابلة المتعمقة، إلى جانب البيانات المسحية ، والإحصاءات الرسمية.
٩٣,١٤	٥,٨٩	٢	٨,٨٢	٣	٨٥,٢٩	٢٩	تفاعل النتائج الأميريقية في تطوير النظرية وتفسير الظاهرة . ٣٠- إعادة بناء النتائج الميدانية مع تحيزات البحث ، ونتائج الدراسات السابقة للوصول إلى تفسيرات حقيقية
٨٧,٢٥	٥,٨٨	٢	٢٦,٤٧	٩	٦٧,٦٥	٢٣	٣١- كشف التناقضات والتناقضات في نتائج الأميريقية الوصول إلى العمق السببية .
٨٢,٣٥	٥,٨٨	٢	٤١,١٨	١٤	٥٢,٩٤	١٨	٣٢- الربط بين النتائج الأميريقية وحركة البنية الاجتماعية لتحديد العلاقات المتكاملة .
٩٨,٠٤	-	-	٥,٨٨	٢	٩٤,١٢	٣٢	٣٣- فريدين نتائج الأميريقية واقتصادياً وقانونياً لثقافة .
٩٦,٠٨	-	-	١١,٧٦	٤	٨٨,٢٤	٣٠	٣٤- فريدين نتائج الأميريقية وفترات تفكر ونظري لمرتبط بالبحث.

تشير نتائج الجدول رقم (٥) إلى اتفاق الخبراء على عدد من المهارات التي ينبغي توافرها لدى الباحثين لتطوير وتحسين التنظير في البحوث الأمبريقية نوجزها فيما يلي :

مهارات عند اختيار مشكلة البحث :

جاءت نسبة اتفاق الخبراء عالية على عبارات هذا المحور أكثر من ٧٥% حيث تروحت نسبة الاتفاق بين ٧٩%، ٩٣%) . عدا العبارة رقم (١٣) حيث لم تتعد نسبة الاتفاق حولها ٧٠,٥% وهى التى تنص على أنه : " لا تتحدد مشكلة البحث مسبقاً قبل تحديد المفاهيم الأساسية وإجراء التعديلات عليها". فقد رأى بعض الخبراء من خلال المقابلة الشخصية أن هذه العبارة تحتاج لمزيد من الإيضاح ، فهى غير واضحة كاستراتيجية بحثية، وكيف يمكن إجراء التعديلات على المفاهيم قبل تحديد المشكلة ؟ ولكن فى حدود قراءات الباحثة فى هذا المجال ، ترى أن هذه استراتيجية حديثة يؤخذ بها فى التحديد من الدراسات الأجنبية، حيث يتم الإبداع فى ضوء المفاهيم المتاحة، وتعديل العلاقات بينها ، بما يؤدي إلى ابتكار موضوعات غير تقليدية ولكن الباحثة رأت حذف عبارة إجراء التعديلات عليها لعدم وضوحها فى سياقها ، وذلك عند صياغة الاستبانة الثالثة (كما أوصى بذلك بعض الخبراء) .

معايير عند اختيار المدخل أو الإطار النظرى للبحث :

- ارتفعت نسب اتفاق الخبراء (أكثر من ٧٥%) على بعض المهارات التى ينبغى توافرها عند اختيار المدخل أو الإطار النظرى للبحث وهى على النحو الآتى :
- الانفتاح المعرفى الواعى على البيانات والمعلومات ذات الصلة بالموضوع (الوعى بالتناقض وعدم الاتساق بينها) .
- الاستفادة من المصادر المتعددة للبيانات وأساليب جمع البيانات للاستفادة من البيانات الكمية والكيفية ذات الصلة بالبحث .
- الاقتصاد على معالجة المشكلات الحقيقية والإقلاع عن افتعال مشكلات بحثية .
- الاهتمام برواد الفكر التربوى من سياسية واقتصادية واجتماعية فضلاً عن الأدب والفلسفة والتاريخ .
- الالتزام بالمدخل التاريخى بيزيد من قدرة البحث على التفسير .
- الالتزام بمدخل نظرى فلسفى ينطلق منه الباحث يفهم فى ضوءه بياناته ويصير نتائجه .

وهناك بعض المهارات المتعلقة باختيار المدخل أو الإطار النظرى للبحث لم تبلغ نسبة الاتفاق عليها ٧٥% وهى :

- لا يلزم الباحث نفسه بأية مجموعة من الإجراءات المنهجية أو للتصور الخاص بالإطار النظري مسبقاً، عبارة رقم (١٩) .
- التخلي عن الإفتراضات الضمنية من أن النظريات العامة منتجات معرفية متكاملة عند استخدامها كأطر مرجعية في البحث عبارة رقم (٢٢) .
- فقد رأى بعض الخبراء - من خلال المقابلة الشخصية - صعوبة الالتزام بما تنص عليه العبارة رقم (١٩) من منطلق أن الباحث يحدد إجراءاته المنهجية ، وتصوره الخاص بالإطار النظري عند تسجيل خطة البحث، ولكن المقصود بهذه العبارة من وجهة نظر الباحثة عدم مصادرة اتباع الباحث إجراءات معينة ، عند التنظير للبحث وإصدار أحكام مسبقة قبل التنظير لها، والهدف في النهاية هو إعطاء فرصة للإبداع. والمقصود بالعبارة رقم (٢٢) أن يكون للباحث رؤية فيما يستند إليه من نظريات عند التنظير للبحث . وقد كانت موضع خلاف وجدل بين الخبراء .

معايير عند اختيار عينة البحث وجمع البيانات :

- أثير جدل كبير حول هذا المحور من قبل الخبراء فقد تراوحت نسبة الاتفاق على عبارات هذا المحور بين ٦٢,٧% ، ٧٤% (أقل من ٧٥%) وقد جاءت نسبة الاتفاق على عبارات هذا المحور على النحو الآتي :
- إعادة النظر في اختيار عينة البحث في ضوء ما يستجد من بيانات أمبريقية وأفكار نظرية (بنسبة اتفاق ٦٢,٧%) .
- أن تحديد عينة البحث (الأفراد، والوقائع ، والمواقف في ضوء نظرية معينة أو قناعات ايدولوجية محددة ، (بنسبة اتفاق ٦٦,٧%) . وقد رأى بعض الخبراء صعوبة الالتزام بهذه المعايير عند اختيار البحث ، وتحليل البيانات وخاصة مع طلاب الماجستير والدكتوراه ، في حين رأى آخرون أن هذه المعايير تتعارض مع ما هو شائع في بحوثنا العلمية ، حيث يتم تحديد إجراءات الدراسة الميدانية قبل القيام بها.
- آليات تفعيل النتائج الأمبريقية في تفسير الظاهرة :
- كان هناك نسبة اتفاق عالية بين الخبراء تراوحت بين ١٢% ، ٩٨% على ما تضمنته عبارات هذا المحور من منطلق أنها تعطى فرصة لمواصلة التنظير بعد الدراسة الميدانية، وفسير النتائج بشكل أكثر فاعلية ، كما رأى الخبراء وبنسبة اتفاق عالية تراوحت بين ٩٦% ، ٩٨% أن :

- أن يعطى دور أكثر فاعلية للمشرف في تدريب الباحثين على مهارات التنظير عبارة رقم (٤٤) .

٢ - (ج) : نتائج الجولة الثالثة :

في ضوء ملاحظات السادة الخبراء في الجولة الثانية، وحذف بعض العبارات التي أجمعوا على حذفها، وتلك التي حصلت على نسبة اتفاق ٥٠% فأقل، وتعديل صياغة بعض العبارات ودمج بعضها للتشابه في الصياغة، قامت الباحثة بإعداد الاستبلة الثالثة ملحق بها نتائج استجابات الخبراء في الجولة الثانية (انظر للملحق رقم ٤) ، بهدف اطلاع السادة الخبراء على نتائج استجاباتهم، لكي يراجعوا إجاباتهم في ضوء إجابات الآخرين، ويعيد كل منهم النظر في إجابته بهدف الوصول إلى تقارب الآراء والحصول على أعلى نسبة اتفاق بينهم تصل إلى ٧٠% فأكثر، وهي النسبة التي حددتها الدراسة الحالية لقبول المعيار أو رفضه- (واتفق عليها معظم الخبراء)- وقامت الباحثة بإجراء مقابلات شخصية مع بعض الخبراء لاستيضاح رأيهم، وإدعاء أسباب عدم اتفاقهم في بعض المعايير وتم تحليل البيانات ، وأسفرت نتائج هذه الجولة عن النتائج التالية :

- استجابات الخبراء حول أنماط التنظير الشائعة والمرغوب فيها (كما هي ممثلة في المحورين الأول والثاني) .

جدول رقم (٧)

يبين استجابات الخبراء حول أنماط التنظير الشائعة والمرغوب فيها
في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية

نسبة الاتفاق %	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الاستجابات
	%	ت	%	ت	%	ت	
							المصور الأول: أنماط التنظير الشائعة في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية.
٩٦,٠٨	-	-	١١,٧٦	٤	٨٨,٢٤	٣٠	١- الاهتمام بالحبكة المنهجية دون فلسفة ما .
٩٧,٠٦	-	-	٨,٨٢	٣	٩١,١٨	٣١	٢- الشكوكية والتكرارية بإتباع أنماط ثابتة لدراسات سابقة
٨٤,٣١	١٤,٧	٥	١٧,٦٥	٦	٨٧,٦٥	٢٣	٣- جمع بيانات أمبريقية عن الظاهرة لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإطار النظري للبحث
٥٩,٨	٥٠	١٧	٢٠,٥٩	٧	٢٩,٤١	١٠	٤- اختيار وتطبيق مفاهيم معينة من خلال الدراسة الأمبريقية.
٦٥,١٩	٤٤,١١	١٥	١٤,٧١	٥	٤١,١٨	١٤	٥- تجميع أكبر قدر من البيانات الأمبريقية عن الظاهرة في ضوء نظرية معينة.
٦١,٧٦	٤٧,٠٦	١٦	٢٠,٥٩	٧	٣٢,٣٥	١١	٦- جمع بيانات عن الظاهرة في ضوء فروض محددة.
٥٦,٨٦	٤٤,١١	١٥	٤١,١٨	١٤	١٤,٧١	٥	٧- إعادة صياغة نظرة موجودة بالفعل مع الاهتمام باكتشاف نظرية حديثة.

- تجميع أكبر قدر من البيانات الأمبريقية في ضوء نظرية معينة.
- جمع بيانات عن الظاهرة في ضوء فروض محددة.
- إعادة صياغة نظرية موجودة بالفعل مع الاهتمام باكتشاف نظرية حديثة. (برغم ارتفاع نسبة الاتفاق بشأن بعضها في الجولة الثالثة عنها في الجولة الثانية). إلا أن نسبة الاتفاق لم تبلغ ٧٠% (ومن ثم نرى حذفها وفقا للمعيار الذي ارضته الدراسة).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة، والتي أشارت إلى خلو العديد من البحوث التربوية الأمبريقية في أصول التربية من المفاهيم، ومن التطوير، والنظرة الكلية، والعمق الفلسفي، وفي كثير من هذه البحوث تجيء النتائج في صورة وصفيّة تترجم الكلمات ما هو موجود بالجدول من أرقام دون جهد من الباحث للإجابة عن سؤال مهم لماذا حدث ما حدث؟ (١٩: ٤ - ٢٧٩، ٣٢، ٣٠١ - ٣٣٠).

المحور الثاني: أنماط التطوير المرغوب فيها في البحوث التربوية الأمبريقية في مجال أصول التربية.

استقرأ نتائج الجدول رقم (٧) - المتعلقة بالمحور الثاني - تشير إلى ارتفاع نسبة الاتفاق بين الخبراء على عبارات هذا المحور حيث تراوحت بين ٨٢% ، ٩٧% . جميع أنماط التطوير المرغوب فيها كما يراها الخبراء تؤكد وجهة النظر الحديثة في مجال التطوير.

وقد حازت بعض الأنماط بنسبة اتفاق عالية فاقت غيرها من أنماط التطوير الأخرى. وهي ذاتها التي لاقت اتفاقا مرتفعا من الخبراء في الجولة الثانية وتلك الأنماط هي :

- بلورة نظرية من البيانات الأمبريقية.

- إعادة بناء النتائج الميدانية مع متغيرات البحث ونتائج الدراسات السابقة للوصول إلى تفسيرات حقيقية.

- اعتبار التطوير عملية مستمرة في البحث لا ترتبط بمرحلة معينة (حيث نسبة الاتفاق بشأنها مازالت عالية ما بين ٩٦% ، ٩٧% .

وهذه النتائج تتفق إلى حد كبير مع الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال، وذلك لمد الفجوة بين الذين يعتبرون أنفسهم من منظري النظريات العامة، وهؤلاء الذين يسمعون إلى جمع البيانات الأساسية في البحث الأمبريقي، وذلك بالاستعانة بكافة المداخل والنظريات العامة، والمفاهيم، واختبار الفروض والنظريات الموثقة، وهذه المداخل ليست متنافسة دوما، وإنما مداخل يكمل

بعضها البعض الآخر، ومن ثم يصبح استخدام مفهوم واحد أو عدة مفاهيم مشتقة من إحدى النظريات القائمة، لإلقاء الضوء على نتائج البحث وتفسيرها مقبولا في ذاته كاستراتيجية بحثية.

وفى هذا الميالق يشير جينز إلى أن هناك إمكانية لقيام دمج واتحاد بين النظرية الموجودة سلفا حيث تقوم بدورها كنموذج أو مرشد للبحث، وبين النظرية التي تشكلت من المادة الأمبريقية وتحليلها، وهي تقوم بدورها في تعديل وتشكيل النموذج النظرى فالنتائج الأمبريقية قد تعزز أو ترفض بعض جوانب النظرية وقد طرح جينز (١٩٨٤) بعض الطرق التي تمكن من خلالها استخدام نظريته العامة عن الصياغة البنائية، لتوضيح الجوانب المختلفة للبحث الأمبريقي (١٤: ٦٤).

المحور الثالث : العوامل والمتغيرات التي تحول دون فعالية التنظير في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية (والمتضمنة في رسائل الماجستير والدكتوراه) . كما يراها الخبراء .

جدول رقم (٨)

يبين استجابات عينة الخبراء حول العوامل والمتغيرات التي تحول دون فعالية التنظير في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية

الاستجابات	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		نسبة الاتفاق %
	ت	%	ت	%	ت	%	
المحور الثالث : العوامل والمتغيرات التي تحول دون فاعلية التنظير في البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية هي:							
(أ) ما يتعلق بطبيعة مشكلة البحث.							
١- اختيار الباحثين لشكلات سطحية بحيث يكون اختيارهم لها متوجها نحو السهولة والإيجاز المربع.	٣٠	٨٨,٢٤	٢	٥,٨٨	٢	٥,٨٨	٩٤,١٢
٢- ربط البحث قنوي بموضوعات تهم المسؤولين عن التعليم ولا تتطلب تنظير .	٣٠	٨٨,٢٤	٢	٥,٨٨	٢	٥,٨٨	٩٤,١٢
٣- غياب الأبحاث الفلسفية والتاريخية .	٢٣	٦٧,٦٥	٦	١٧,٦٥	٥	١٤,٧	٨٤,٣١
٤- مجازاة المسيرة للوضع البحثي القائم من قبل الباحثين لمختلر قضايا شائعة بمنهجيات بحثية محددة .	٢٠	٥٨,٨٢	١١	٣٢,٣٥	٣	٨,٨٢	٨٢,٣٣
٥- افتقار المبداء إلى الأعمال النظرية التفصيلية وغياب النموذج الذي يحتذى به .	٢٨	٨٢,٣٥	٢	٥,٨٨	٤	١١,٧٧	٩٠,٢
(ب) طبيعة البنية العلمية للمنهج الأمبريقي:							
٦- طبيعة المنهج الأمبريقي الذي يفصل بين القيم والحقائق يحوق التنظير .	٢٨	٨٢,٣٥	٣	٨,٨٢	٣	٨,٨٢	٩١,١٨
٧- طبيعة المنهج الأمبريقي الذي يسلو أهمية كبيرة لجميع بيانات الأمبريقية على حساب التنظير .	٢٤	٧٠,٥٩	٥	١٤,٧١	٥	١٤,٧	٨٥,٢٩
٨- تقدم التقنيات وتكنولوجيا المعلومات أدى إلى إعطاء دور كبير للإحصاء في البحث على حساب التنظير .	٢١	٦١,٧٦	٢	٥,٨٨	١١	٣٢,٣٦	٧٦,٤٧

تبع جدول رقم (٨)

الاسماء	مواضع		مواضع إلى حد ما		غير مواضع		نسبة الإجمالي %
	ت	%	ت	%	ت	%	
٩- عدم تأييد الباحث بنظرية محيلة تمثل نقطة انطلاق في البحث حتى لا تتعارض مع نتائج الدراسة الميدانية.	٢٣	٦٧,٦٥	٦	١٧,٦٥	٥	١٤,٧	٨١,٣١
١٠- الاتجاه إلى الملاحظة الموضوعية التي تتطلبها المنهجية الأمبريقية تقلل من أهمية التظير.	-	-	٢٠	٥٨,٨٢	١٤	٤١,١٨	٥٢,٩٤
١١- الانقصار على رؤية الباحث الفردية في التفسير دون الرجوع إلى إبعاد أخرى تاريخية ، ثقافية ، سياسية	٢٧	٧٩,٤١	٢	٥,٨٨	٥	١٤,٧١	٨٨,٢٤
١٢- حيادية الباحث التي تتطلبها البحوث الأمبريقية تقلل من أهمية التظير.	٣٠	٨٨,٢٤	٢	٥,٨٨	٧	٥,٨٨	٩٤,١٢
١٣- حذف فروع بطبيعة منهجية البحوث الأمبريقية من قبل الباحثين كالضحية للتظير.	٢٧	٨٢,٣٥	٣	٨,٨٢	٣	٨,٨٣	٩١,١٨
(ج) ما يتعلق بتكوين الباحث الفردي:	٣١	٩١,١٨	٣	٨,٨٢	-	-	٩٧,٠٦
١٤- التصور الواسع في برامج تكوين الباحثين بكتليات للتربية.	٣٠	٨٨,٢٤	٢	٥,٨٨	٧	٥,٨٨	٩٤,١٢
١٥- افتقار الباحثين إلى طرق استخدام أسلوب التحليل النقضي بما يتضمنه من تحليل وتركيب وربط بين الأفكار والمعلومات في صورة أساق فكرية ذات منطوق وتبسيط منهجي .	٣٣	٩٧,٠٦	١	٢,٩٤	-	-	٩٩,٠٢
١٦- ضيق المرجعية المعرفية للباحثين سواء ما يتعلق بالبحث أو التخصص أو المنهج المنسوب.	٢٠	٥٨,٨٢	٤	١١,٧٦	١٠	٢٩,٢٤	٧٦,٤٧
١٧- قصور في كتب مناهج البحث في مجال التظير التربوي وغلبة المنهج منها باللغة العربية.	١٩	٥٥,٨٨	١	٢,٩٤	١٤	٤١,١٨	٧١,٥٧
١٨- نقصان الباحث وحملته مكثفة علمية قد يجره على البعد عن نقد وتفسير الواقع	١٦	٤٧,٠٦	٥	١٤,٧١	١٣	٣٨,٢٣	٦٩,٦١
١٩- لاجتماع لامية التي يشي إليها الباحث قد تجره على البعد عن التظير.	٢٤	٧٠,٥٩	٤	١١,٧٦	٦	١٧,٦٥	٨٤,٣١
٢٠- عدم إلمام الأكاديم العلمية بصياغة مشروعات بحثية بمنهجية علمية مناسبة يعمل الباحثون بها .	٣٣	٩٧,٠٦	١	٢,٩٤	-	-	٩٩,٠٢
٢١- افتقار الباحثين إلى مهارات الإطلاع على ثقافات لاجبية وتجاهات منهجية حديثة.	٢٨	٨٢,٣٥	٤	١١,٧٦	٢	٥,٨٩	٩٢,١٦
٢٢- قلة من قبل المشرعين في تدريب الباحثين على التظير الجيد.	٢٨	٨٢,٣٥	٤	١١,٧٦	٢	٥,٨٩	٩٢,١٦
٢٣- فقر إعداد بعض المشرعين .	٢٨	٨٢,٣٥	٤	١١,٧٦	٢	٥,٨٩	٩٢,١٦
٢٤- افتقار بعض المشرعين بترقيتهم وزيادة أبحاثهم من الإشراف.	٢٠	٥٨,٨٢	١٠	٢٩,٢٤	-	-	٨٤,٣١
٢٥- عدم وجود مدارس علمية تلبي عن أفكارها ونظرياتها وتطورها بها	٢٠	٥٨,٨٢	١٠	٢٩,٢٤	٤	١١,٧٧	٨٢,٣٥

بمستقراء نتائج الجدول رقم (٨) يتبين لنا وجود العديد من العوامل والمتغيرات التي

تؤثر في مدى فعالية البحوث الأمبريقية في دراسات أصول التربية نوضحها فيما يلي :

(أ) طبيعة مشكلة البحث :

هناك نسبة اتفاق عالية بين الخبراء على عبارات هذا المحور تراوحت بين ٨٣% ، و ٩٤%

وهي ما زالت نسبة عالية كمثليتها في الجولة الثانية - بعد أن تم حذف العبارة رقم (٢) في الاستبلة

الثانية بناء على رأى الخبراء - واستأثرت بعض العوامل بنسب لتقلق عالية فاقت غيرها من العوامل وهى تلك التى تتعلق بـ :

- اختيار الباحثين لمشكلات سطحية تتجه نحو السهولة والانتهاز السريع عبارة رقم (١) .
- ربط البحث التربوى بموضوعات تهتم المسؤولين عن التعليم ولا تتطلب التنظير عبارة رقم (٢) .

- فنقل المبدآن إلى الأعمال النظرية التفصيلية وغياب النموذج الذى يحتذى به عبارة رقم (٥) حيث بلغت نسبة الاتفاق عليها ٩٤% ، ٩٤% ، ٩٠% على التوالى بعد أن كانت ٩٢% ، ٩٤% ، ٨٧% فى الجولة الثانية وإذا كان اختيار الباحث لمشكلة البحث تمثل نقطة انطلاق هامة نحو التنظير الفعّال ، إلا أن الواقع يشهد غير ذلك، حيث النموذج السائد كما يراه الخبراء هو: اختيار مشكلات سطحية وقضايا علمية تتجاهل قضايا ومشكلات المجتمع . أما عن ربط البحث التربوى بموضوعات تهتم المسؤولين عن التعليم واعتبار ذلك أحد العوامل الهامة التى تعوق التنظير فى البحث التربوى - فإن هذا يتفق إلى حد كبير مع نتائج الدراسات السابقة ، والى توصلت إلى : أن ربط البحث التربوى الأمريكى بموضوعات تهتم المسؤولين عن التعليم أدى إلى نتائج خطيرة تمثلت فى تراجع الأبحاث النظرية والتاريخية باعتبارها نماذج غير مرغوب فيها من قبل المسؤولين عن السياسة التعليمية ، وتكريس الممارسات التربوية القائمة وإضفاء شرعية علمية عليها، مع تزايد الاتجاه نحو الوضعية الضيقة (١١ : ٢٩٦) .

ومع شيوع البحوث الأمريكية بين طلاب الدراسات العليا دون الانطلاق من فلسفة ما لو نظرية أدى ذلك بطبيعة الحال إلى نقل المبدآن النظرية التفصيلية.

(ب) طبيعة البنية العلمية للمنهج الأمريكى.

ارتفعت نسبة الاتفاق بين الخبراء على عبارات هذا المحور وتراوح بين ٧٦% ، ٩٤% عدا العبارة رقم (١٠) ، ولم تتعد نسبة الاتفاق عليها ٥٢,٩% والتى تنص على :

- الاتجاه إلى الملاحظة الموضوعية التى تتطلبها المنهجية الأمريكية نقل من أهمية التنظير .

وهى أيضاً نسبة ضعيفة كسابقتهما فى الجولة الثانية ، (ومن ثم سيتم حذفها) فقد ناز جند بين الخبراء على ما تمثله عبارات هذا المحور، إذ رأى بعض الخبراء أن المنهج الأمريكى

كأى منهج علمى ذو طبيعة محايدة، ولكن المشكلة فى منحى الباحثين وأحياناً سلوكياتهم فى البحث. فى حين رأى بعض الخبراء أن طبيعة البنية العلمية للمنهج الأمبريقى الذى لا مكان فيه لنظرية، وما يدعيه من موضوعية وحيدة هى التى تعطى الفرصة لانحراف هذا المنهج، فضلاً عن العوامل الشخصية والاجتماعية التى تجبر الباحثين على التحيز والانحراف عن الموضوعية. وهناك من الدراسات ما أثبتت أن أزمة البحث للتربوى الأمبريقى هى فى صميمها أزمة فى نموذج المنهج، وأزمة فى المنحى (١١ : ٢٢٧ - ٢٣٠). وعموماً كانت عبارات هذا المحور أكثر العبارات جدلاً بين الخبراء ، والأمر يتطلب مزيداً من الدراسة إن أردنا بالفعل تفعيل هذه البحوث .

(ج) فيما يتعلق بتكوين الباحث التربوى:

- يوضح الجدول رقم (٨) أن هناك نسبة اتفاق عالية بين الخبراء على جميع عبارات هذا المحور تراوحت بين ٧١%، ٩٧% ماعداً العبارتين رقم (١٩) ورقم (٢٣) لم تتعد نسبة الاتفاق عليهما ٦٩,٦%، ٥٧,٨% وهما على الترتيب :
- الجماعة العلمية التى ينتمى إليها الباحث قد تجبره على البعد عن التنظير.
 - فقر أعداد بعض المشرفين .

فما زالت نسبة اتفاق الخبراء عليهما ضعيفة، كما كانت فى الجولة الثانية، ومن ثم ستم حذفها - (حيث نسبة الاتفاق أقل من ٧٠%) ، وقد برر بعض الخبراء لعدم موافقتهم - من خلال المقابلة الشخصية - أن عدم وجود مدارس علمية تعلن عن أفكارها ونظرياتها وتجاوز فيما بينها ، يقلل من أهمية الجماعة العلمية التى ينتمى إليها الباحث . وهذه النتائج جاءت مختلفة مع نتائج الدراسات السابقة والتى أشارت إلى أن تحيز الباحث التربوى باعتباره متغيراً فى البحث محكوم بالمجتمع الذى يعيش فيه، فضلاً عن الجماعة العلمية التى ينتمى إليها Scientific community (٥٥ : ٣٣) . ومن ثم تصبح العوامل الأكثر تأثيراً فى تكوين الباحث التربوى والتى تحول دون فعاليته فى مجال التنظير التربوى والتى حازت إجماع الخبراء (٩٩%) هى :

- ضيق المرجعية المعرفية للباحثين سواء ما يتعلق بالبحث أو التخصص أو المنهج المناسب .
- افتقار الباحثين إلى مهارات الإطلاع على ثقافات أجنبية واتجاهات منهجية حديثة .

المحور الرابع: معايير وآليات تفعيل البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية كما يراها الخبراء.

(أ) معايير تتعلق بالسباق الفلسفي والمنهجي للتتظير :

جدول رقم (٩)

يبين استجابات الخبراء حول المعايير المتعلقة

بالسباق الفلسفي والمنهجي للتتظير

نسبة الاتفاق	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الاستجابات
	%	ت	%	ت	%	ت	
							المحور الرابع: معايير وآليات تفعيل البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية:
							(أ) المعايير الخاصة بالسباق الفلسفي والمنهجي للتتظير:
٩١,١٨	-	-	٢٦,٤٧	٩	٧٣,٥٣	٢٥	١. النظر إلى الدراسات والبحوث كجزء من معرفة إيجابية أكثر شمولاً.
٩٣,١٤	-	-	٢٠,٥٩	٧	٧٩,٤١	٢٧	٢. المزج بين الذاتي والموضوعي في البحث يناسب الطبيعة المعقدة للظاهرة الاجتماعية
٩٥,١	-	-	١٤,٧١	٥	٨٥,٢٩	٢٩	٣. المزج بين الأساليب الاستقرائية والاستنباطية فيما يتعلق بتتقيق وتطوير النظرية
٩٨,٠٤	-	-	٥,٨٨	٢	٩٤,١٢	٣٢	٤. الاستفادة بمناهج بحثية متعددة تفعل للتتظير في البحث الأمبريقي .
٩٩,٠٢	-	-	٢,٩٤	١	٩٧,٠٦	٣٣	٥. الربط بين الظاهرة الاجتماعية (الفعل) والتنظيم الاجتماعي (الأبنية والأنسق)
٩٨,٠٤	-	-	٥,٨٨	٢	٩٤,١٢	٣٢	٦. المزاوجة بين البيانات الأمبريقية الناتجة من البحث والمنظريات السابقة على البحث والنماذج النظرية تفيد التحليل الاجتماعي .
٩٨,٠٤	٢,٩٤	١	-	-	٩٧,٠٦	٣٣	٧. اعتبار للتتظير سمة مستمرة في عملية البحث لا يقتصر على مرحلة معينة .
٩٠,٢	-	-	٢٩,٤١	١٠	٧٠,٥٩	٢٤	٨. البحث فيما بين فروع المعرفة والاستمالة ينتج العلوم القبيية.
٩٥,١	-	-	١٤,٧١	٥	٨٥,٢٩	٢٩	٩. الدمج بين أكثر من حقل من حقول المعرفة في البحث يقوي تفسير الظاهرة.
٨٤,٣١	٥,٨٩	٢	٣٥,٢٩	١٢	٥٨,٨٢	٢٠	١٠. الموضوعية تضمن إعلان الباحث عن تحيزه الإيديولوجية وقائعه مسبقاً .
٨٨,٢٤	٥,٨٨	٢	٢٣,٥٣	٨	٧٠,٥٩	٢٤	١١. قدرة النظرية على تفسير الواقع وتغييره.

تشير بيانات الجدول رقم (٩) إلى ارتفاع نسبة الاتفاق بين الخبراء على عبارات هذا المحور حيث تراوحت بين ٨٤% ، و ٩٩%، وبرغم اختلاف نسب الاتفاق على بعض العبارات

فى الجولة الثالثة عنها فى الجولة الثانية، إلا أن نسب الاتفاق على جميع عبارات هذا المحور مازالت عالية، وجاءت فى مقدمة المعايير التى لاقى نسبة اتفاق عالية بين الخبراء (٩٨% ، و ٩٩%)، المعايير الآتية :

- الاستعانة بمناهج بحثية متعددة تفعل التطوير فى البحث الأمبريقى.
- الربط بين الظاهرة الاجتماعية (الفعل) والتنظيم الاجتماعى (الأبنية والأساق).
- للمزاوجة بين البيانات الأمبريقية الناتجة عن البحث والنظريات السابقة عن البحث.
- اعتبار التطوير سمة مستمرة فى عملية البحث لا يقتصر على مرحلة بعينها.

إن الربط بين الظاهرة الاجتماعية (الفعل) والتنظيم الاجتماعى (الأبنية والأساق) وإبراز العلاقات السببية وشبة السببية، يعنى توظيف البيانات الأمبريقية فى تفسير الظاهرة والوقوف على الأسباب الحقيقية وهو ما تفقده الدراسات التربوية عموما . كما أن الربط بين البيانات الأمبريقية والتراث النظرى والفكرى للبحث (ممثلا فى النظريات الكبرى) وفى تطبيق على مجتمعات بأكملها ، أو حتى النظريات قصيرة المدى ، أو النظريات الموثقة السابق الإشارة إليها) إنما يفعل التطوير فى البحوث الأمبريقية على أن يكون هذا التطوير مستمرا خلال المراحل البحثية المختلفة ، وليس فقط فى الإطار النظرى كما هو الشائع فى بحوثنا التربوية. ومن هنا جاءت أهمية هذه المعايير ، الأمر الذى حذى ببعض الخبراء إلى القول بأن هذه المعايير إنما هى طريق ثالث بين الأمبريقية ، والنقدية والتفسيرية ، تجمع بين سماتها من خلال التعددية المنهجية .

وإذا كانت فكرة وجود مرحلة منفصلة للبحث مرتبطة بالمسائل النظرية ، وأخرى لجمع البيانات الأمبريقية موضوعا للخلاف ، وإذا كان هناك بعض المداخل التى تركز على الاهتمام بالمدخل الأمبريقى على حساب الدراسة النظرية والاهتمام بالنظريات ، أو الاهتمام بإعادة صياغة بناء نظرى سابق أكثر من الاهتمام بتطوير وتشبيد نظرية جديدة، فإن المعايير المتعلقة بالسياق الفلسفى والمنهجى كما يراه الخبراء ، إنما يزواج بين المداخل النظرية والمتعددة (نظريات عامة ، ومفاهيم ، واختبار فروض ، ونظريات موثقة) ، والمداخل الأمبريقية المتعددة .

هذا وقد بلغت عبارات هذا المحور (١١) عبارة بعد أن تم حذف العبارة رقم (١٠) من الاستبانة الثانية بناء على رأى الخبراء .

تشير بيانات الجدول رقم (١٠) إلى وجود العديد من مهارات التنظير التى ينبغى على الباحثين الالتزام بها لتفعيل البحوث الأميريقية نوضحها فيما يلى:

- عند اختيار مشكلة البحث :

ما زالت نسبة الاتفاق بين الخبراء عالية على عبارات هذا المحور حيث تراوحت بين ٧٣٪، و ٩٥٪ وارتفعت نسبة الاتفاق قليلا على العبارة رقم (١٢) من ٧٠,٥٪ فى الجولة الثانية إلى ٧٣,٥٪ فى الجولة الثالثة وإن كانت ما زالت تمثل أقل النسب ، وتنص للعبارة على أنه : لا تحدد مشكلة البحث مسبقا قبل تحديد المفاهيم الأساسية (وذلك بعد حذف فقرة وإجراء التعديلات عليها لعدم وضوحها لبعض الخبراء) . وتعنى هذه الآلية طرح الباحث أسئلة تتعلق بالكلمات المحورية والمفاهيم الأساسية التى تخطر على الذهن عند التفكير فى الموضوع قيد البحث، قبل تجميع المادة العلمية، أو قبل أن يبدأ بمسح التراث حول الموضوع ، وتبدأ تنشط لدى الباحث العمليات الإبداعية اللازمة لاختيار الموضوع ومشكلة البحث، بل وتوليد النظرية، بطريقة مستقلة عن البحوث السابقة . أما الإقتراض الذى مؤده أن قضايا اختيار الموضوع ومشكلة البحث يتم حسمها بصورة مسبقة ، وذلك بتحديد القضايا النظرية أو حتى وجود فروض محكمة فإن هذا من شأنه أن يقلص الفرص أمام الباحث لأن يكون منظرا ، ويجهض أى تأمل أو تفكير عميق للقضايا المتعلقة باختيار الموضوع (أنظر الإطار النظرى للبحث) .

• عند اختيار المدخل أو الإطار النظرى :

ارتفعت نسبة الاتفاق بين السادة الخبراء حول عبارات هذا المحور وتراوحت بين ٧٠٪، ٩٦٪ وارتفعت نسبة الاتفاق على العبارة رقم (١٨) من ٦٦٪ فى الجولة الثانية إلى ٧٠,٥٪ فى الجولة الثالثة والتى تنص على أنه: لا يلزم الباحث نفسه بأية مجموعة من الإجراءات المنهجية أو التصور الخاص بالإطار النظرى مسبقا. وهذا يعنى عدم مصادرة الباحث على ما يقوم به مسبقا، كما يحدث أحيانا بوضع تصور للدراسة الميدانية قبل تحليل الإطار النظرى تحليلًا دقيقًا الأمر الذى يقلل من فاعلية النتائج الميدانية فى تفسير الظاهرة وهذا ما أكتنه الدراسات السابقة (٣٢: ٣٠١ - ٣٣٣).

وارتفعت نسبة الاتفاق أيضا على العبارة رقم (٢٢) من ٧١٪ فى الجولة الثانية إلى ٩٠٪ فى الجولة الثالثة والتى تنص على: "التخلى عن الافتراضات الضمنية من أن النظريات العامة منتجات معرفية متكاملة عند استخدامها كأطر مرجعية فى البحث". وإذا كان هناك من الباحثين

ممن لا يفصحون عن توجهاتهم الايديولوجية ، فإن هناك اتجاهات أخرى تتمثل في تمسك بعض الباحثين بنظريات كبرى أو نماذج نظرية باعتبارها منتجات معرفية متكاملة مع عدم الوعي بأنها صيغت في مرحلة سابقة على البحث، وتطورت بشكل مستقل عن جمع المادة الأمبريقية ، وهذا بدوره ينعكس على فاعليته للتطوير . هذا فضلا عن أن استخدام النظرية بطريقة قطعية كإطار مرجعي شامل يحجب الأشكال الأخرى من التفسير .

أما أهم المعايير التي ينبغي مراعاتها من قبل الباحثين عند اختيار المدخل أو الإطار النظري كما يراها الخبراء وهي تمثل أعلى نسبة اتفاق بينهم ٩٦% كانت على النحو الآتي:

- الاقتصاد على معالجة المشكلات الحقيقية والإقلاع عن افتعال مشكلات بحثية.

- الاستفادة من المصادر المتعددة للبيانات وأساليب جمع البيانات للاستفادة من البيانات الكمية والكيفية ذات الصلة بالبحثية.

- الالتزام بمدخل نظري فلسفي ينطلق منه الباحث يفهم في ضوءه بياناته ويفسر نتائجه. إن انطلاق الباحث من إطار فلسفي معين يحدد به اتجاهاته البحثية مع الاستفادة من المصادر المستعدة للبيانات الكمية منها والكيفية يزيد من فاعليته للتطوير في البحوث الأمبريقية ، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات السابقة (أنظر ٥٢ : ٩٠-٩١) .

• عند اختيار عينة البحث ، وتحليل البيانات :

مازالت عبارات هذا المحور مثار جدل وخلاف بين الخبراء ، ورغم ارتفاع نسب الاتفاق بين الخبراء في الجولة الثالثة عنها في الجولة الثانية ، إلا أنها مازالت أقل من غيرها من المحاور الأخرى فقد تراوحت نسب الاتفاق على عبارات هذا المحور في الجولة الثالثة بين (٦٤% ، و ٨٢%) بعد أن كانت (٦٢% ، و ٧٤%). وهي على الترتيب التالي وفقا لنسب الاتفاق :

- تحليل بيانات البحث في ضوء نظرية معينة ترتبط بالبحث (عبارة رقم ٢٨) بنسبة اتفاق ٨٢%.

- الاستفادة من الأساليب الإثنوجرافية عند جمع البيانات (كالملاحظة المشاركة، المقابلة المتعمقة، الى جانب البيانات المسحية ، والاحصاءات الرسمية) (عبارة رقم ٢٩) بنسبة اتفاق ٧٠,٥%.

- تحديد عينة البحث (الأفراد، الواقع، المواقف) في ضوء نظرية معينة (عبارة رقم ٢٦) بنسبة اتفاق ٧٠,٥%.

- إعادة النظر في اختيار عينة البحث في ضوء ما يستجد من بيانات أمبريقية وأفكار نظرية (عبارة رقم ٢٧) بنسبة لتفلاق ٦٤,٥%.

وحيث إن نسبة الاتفاق على العبارة رقم (٢٧) لم تصل إلى ٧٠% وهو المعيار الذي ارتضته الدراسة لقبول العبارة أو رفضها. لذا ستخفف هذه العبارة رغم ما تمثله من أهمية في عملية التنظير في البحوث الأمبريقية، فاختيار عينة من الناس لإجراء المقابلات معهم، أو اختيار مجموعة من الوقائع لملاحظتها هو العنصر الأساسي لأي مشروع بحثي أمبريقي، ولإسنا هنا بصدد تحديد كيفية اختيار العينة المناسبة للبحث، فهناك طرق متعددة معروفة - لا مجال لها في الدراسة - لكن النوع الذي يهمنا هو تحديد عينة البحث في ضوء نظرية. وقد تبنى هذا التوجه في البداية كل من جلاس وشترلوس ثم لايدر (انظر ١٤٥: ١٤) ويقوم على اختيار وقائع أو مجموعة من الأفراد وفترات زمنية ذات علاقة بطبيعة النظرية والبحث. وهنا يتعين على الباحث أن يجمع ويحلل في نفس الوقت بحيث تتوفر تغذية مرتدة مباشرة من جمع البيانات، والتي توصي بدورها بدلالات متنوعة لتوليد النظرية وعلى أساس هذه الطبيعة المنبثقة للنظرية يحدد الباحث البيانات التي ينبغي جمعها، والمراحل التالية والأفراد الذين سيتعامل معهم، والوقائع والمواقف التي سيلاحظها، والفترات الزمنية التي سيختارها لإجراء تلك الملاحظة، أي تكون العينة من حيث الحجم والنوعية مع ملائمة للطبيعة المستجدة للأفكار النظرية، أي على أساس نظرية انبثقت من البيانات، وليس فقط انطلاقاً من أسس وموجهات أمبريقية كما هو الشائع في بحثنا. ومن ثم يكون هناك ضرورة للاستفادة من المداخل المتعددة الكمية والكيفية، الذاتية والموضوعية، والبيانات الاحصائية مع الملاحظة بالمشاركة عند جمع البيانات.

وتتضح أهمية تحليل بيانات البحث في ضوء نظرية وهو ما تمثله العبارة رقم (٢٨) من كون الهدف من الدراسات الأمبريقية هو بناء وتشيد النظريات الجديدة، بالإضافة إلى إعادة صياغة النظريات العامة السابقة على البحث، ومن ثم فإن تحليل البيانات في ضوء النظرية يتيح الاستفادة من مكونات النظرية الموجودة سلفاً (النظريات العامة، والنظريات المتوسطة المدى والموثقة، والمفاهيم، والنماذج (النظرية) مع النظريات التي تنبثق من جمع البيانات الأمبريقية، وهذا بدوره يتيح وصف العلاقات والروابط بين الظواهر، ومن ثم قدرة على تفسير الظاهرة.

• **توظيف البيانات الأمبريقية في تفسير الظاهرة:**

من اللافت للنظر أن عبارات هذا المحور كما يبرزها الجدول رقم (١٠) قد لاقت اتفاقاً بين الخبراء بنسب عالية تراوحت بين ٨٧% ، ٩٨% وتبدو أهمية ما تمثله عبارات هذا المحور في كونها تفعل دور النتائج الأمبريقية في تفسير الظاهرة التربوية وتطوير النظرية .

أما معايير تفعل هذه النتائج الأمبريقية كما يراها الخبراء نوضحها فيما يلي (مرتبة وفقاً لوزنها النسبي) .

- الربط بين النتائج الأمبريقية والقضايا التربوية والاجتماعية الكلية عبارة رقم (٣٣) .
- الربط بين النتائج الأمبريقية والتراث الفكري والنظري المرتبط بالبحث عبارة رقم (٣٤) .
- إعادة بناء النتائج الميدانية مع متغيرات البحث ، ونتاج الدراسات السابقة للوصول إلى تفسيرات حقيقية عبارة رقم (٣٥) .
- الربط بين النتائج الأمبريقية وحركة البنية الاجتماعية لتحديد العلاقات المتبادلة عبارة رقم (٣٦) .
- كشف التوافقات والتناقضات في النتائج الأمبريقية للوصول إلى العلاقات السببية عبارة رقم (٣١) .

فالشائع في بحوثنا التربوية، بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة الميدانية أن يقدم التعليق على بيانات الجداول الرياضية التي هي خلاصة للدراسة الميدانية ، وندرا ما يتم تفسير الظاهرة بربطها بعناصر النسق في المجتمع ، واستحداث نظريات جديدة ، ومن ثم يصبح من الضروري توظيف البيانات الأمبريقية بفاعليه في تفسير الظاهرة ، وتوليد النظرية وذلك من خلال: الربط بين النتائج الأمبريقية والقضايا التربوية والاجتماعية العامة ، وكذلك حركة البنية الاجتماعية وكذلك التراث الفكري للبحث . مع مقارنة النتائج الميدانية بنتائج الدراسات السابقة، والكشف عن التوافقات والتناقضات في النتائج الأمبريقية للوقوف على العلاقات السببية، الأمر الذي قد يفعل من نتائج الدراسات الأمبريقية في تفسير الظواهر وتشييد وتطوير النظريات .

(ج) معايير تكوين الباحث التربوي كما يراها الخبراء

جدول رقم (١١)

يبين استجابات عينة الخبراء حول معايير تكوين الباحث التربوي

نسبة الاتفاق %	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الملاحظات
	%	ت	%	ت	%	ت	
٩٦,٠٨	-	-	١١,٧٦	٤	٨٨,٢٤	٣٥	(ج) معايير تتعلق بتكوين الباحث التربوي.
٩٥,١	-	-	١٤,٧١	٥	٨٥,٢٩	٣٩	٣٥. أن يعد الباحث لتلك القدرة على استخدام المنهجية الأمبريقية بفاعلية.
٩٥,١	-	-	١٤,٧١	٥	٨٥,٢٩	٣٩	٣٦. أن يعد الباحث اعداداً فلسفياً متسقاً.
٩٤,١٧	٥,٨٨	٢	٥,٨٨	٢	٨٨,٢٤	٣٥	٣٧. أن يدرس المناهج البحثية المتنوعة للكمية والكيفية.
٩٧,٠٦	-	-	٨,٨٢	٣	٩١,١٨	٣٦	٣٨. أن يتكرب الباحث على كفاية الاشتغال بالواقع الاجتماعي وتحديد قضاياه بدقة.
٩٦,٠٨	-	-	١١,٧٦	٤	٨٨,٢٤	٣٥	٣٩. أن يتقن الباحث مهارات الإخلاق على ثقافات الأجنبية.
٩٢,١٦	٥,٨٩	٢	١١,٧٦	٤	٨٢,٣٥	٣٨	٤٠. لتجاوز الشرف المسترس في البحوث الأمبريقية والتمسك لها عند تحديد لجنة الإشراف على البحث.
٨٩,٢٢	-	-	٣٢,٣٥	١١	٦٧,٦٥	٢٣	٤١. تحدد المشرفين على البحث من ذوي الاختصاص.
٩٨,٠٤	-	-	٥,٨٨	٢	٩٤,١٢	٣٧	٤٢. إعطاء أهمية للمهارة في التنظير عند إجازة رسائل الماجستير والدكتوراة.
							٤٣. أن تلمس دوراً أكثر فاعلية للمشرف في تدريب الباحثين على مهارات التنظير.

تشير بيانات الجدول رقم (١١) إلى ارتفاع نسب الاتفاق بين الخبراء حول معايير وآليات تكوين الباحث التربوي حيث تراوحت من ٨٩% ، و ٩٨% ومن الملاحظ أن هذه المعايير - كما يراها الخبراء - تدور حول فلسفة ورؤية يتفق عليها الخبراء في إعادة النظر في نظام الدراسات العليا الذي يعد من خلاله الباحثون، وكذلك تطوير نظام الإشراف العلمي ، بحيث تتكون لدى الباحث التربوي قدرات ومهارات منهجية، وتخصصية ، وبحيثية حقيقية (عبارة رقم ٤٣) ، وعلى أن يكون مطلعاً جيداً على الثقافات الأجنبية (عبارة رقم ٣٩) ، وأن يكون دارساً جيداً للمناهج البحثية المتنوعة الكمية والنوعية (عبارة رقم ٣٧) ، مع تفعيل دور المشرفين على البحث في تنمية قدرات الباحثين على التنظير عبارات رقم (٤٠ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٤٣) . والملحق رقم (٥) يوضح معايير التنظير في البحوث الأمبريقية والتي لاهت نسبة اتفاق عالية بين الخبراء (٧٠% فأكثر) .

ثالثاً : تفعيل البحوث التربوية الأمريكية في ضوء المدخل متعدد الاستراتيجيات (تصور مقترح)

١- السياق الفلسفي للمدخل متعدد الاستراتيجيات :

رغم ما يوجه إلى البحوث الأمريكية في العلوم الاجتماعية والتربوية من أوجه نقد عديدة تمثلت في عيوبها المنهجية ، والمنطقية ، والفلسفية، والاجتماعية، وما يعترض نتائجها من قصور وتحفظات، إلا أن هذه البحوث تشجع إلى حد كبير في الدراسات الجامعية العليا، وبحوث الماجستير والدكتوراه في كليات التربية؛ وهذا لا يعنى التوقف عن ممارسة هذه البحوث والدراسات الأمريكية وإنما يعنى الوعي بحدودها، ومدى فائدتها، وأوجه القصور فيها، وأين وكيف يمكن توظيفها بالاستفادة من إيجابياتها والحد من سلبياتها، ويبدو أن إقرار التعددية في العلم الاجتماعى في التربية أصبح أمراً لا مفر بيم أى تعدد أنماط وأنواع العلم، المنهج والمنحى معا بما يجمع بين مميزات المناهج البحثية المختلفة.

من هذا المنطلق، جاء العديد من الاتجاهات الحديثة لتبرز كيفية التكامل بين المناهج البحثية المختلفة بتوظيف إيجابياتها من أجل صياغة أفضل للمعالجات البحثية، والحد من سلبياتها بالاستفادة من مناهج بحثية أخرى. وفي هذا السياق كانت دراسة بيرك (Burk, 2004) والتي أبرزت إيجابيات وسلبيات المناهج البحثية الكمية والكيفية، وكيفية التكامل بينهما فجاءت إيجابيات المناهج البحثية الأمريكية على النحو التالي (٤٩ : ٤١١) :

- اختبار وإثبات صحة النظريات الموجودة بالفعل حول كيفية وأسباب حدوث الظواهر .

- Testing and validating already constructed theories about How and Why phenomena occur.

- اختبار الفروض التي يتم بنائها قبل جمع البيانات .

- Testing hypotheses that are constructed before the data are collected.

- يمكن تعميم نتائج البحث عندما تعتمد البيانات على عينات عشوائية ذات حجم مناسب

- Can generalize research findings when the data are based on random samples of sufficient size .

- مفيدة في الحصول على البيانات التي تسمح بالوصول إلى تنبؤات كمية

- Useful for obtaining data that allow quantitative predictions to be made.

- تقدم بيانات دقيقة وكمية ورقمية .

- Provides precise quantitative numerical data.

- يمكن للباحث بناء موقف يحد من التأثير المتداخل للمتغيرات الكثيرة بما يسمح له بتأسيس علاقات مسببة (علاقات السبب ، النتيجة) . بصورة أكثر مصداقية .

The researcher may construct a situation that eliminates the founding influency of many variable's allowing one to more credibly establish cause and effect relationships.

- نتائج البحث تكون مستقلة نسبيا عن الباحث (مثل الدلالة الإحصائية) .

The research results are relatively independent of the researcher (e.g. statistical significance). (using statistical softwore).

ما يؤخذ من سلبيات على البحوث الأمبريقية في مجال التربية كما يراها بيرك (المرجع

السابق : ٤١١) :

- أن المعرفة الناتجة قد تكون مجردة وعامة للغاية بحيث لا تصلح للتطبيق على المواقف والمياقات المحلية المحددة أو على أفراد بعينهم .

- Knowledge produced might be too abstract and general for direct application to specific local situations , contexts and individuals.

- قد يخطئ الباحث في معرفة ملازمات حدوث الظواهر وذلك بسبب تركيزه على اختيار صحة النظرية أو الفرض بدلا من تركيزه على توليد النظرية أو الفرض وهو ما يطلق عليه التحيز للإثبات .

- The researcher might miss out on phenomena occurring because of the focuson theory or hypothesis generation (called the confirmation bias).

- النظرية التي يستمد منها الباحث أفكاره لا تعكس فهم الجماهير المحلية .

- The reasearcher's categories that are used might not reflect local constituencies understandings.

هذا فضلا عن أن علم المنهج الأمبريقي حصر جهود البحث التربوي في مشكلات

جزئية داخل النظام التعليمي ، ومن ثم غابت الرؤية النقدية لأهداف النظام وبنيتة الثقافية والاجتماعية ، وهو أيضا، قد أحال مسألة الصديق فيه إلى مسألة فنية تقوم على الإجراءات والحسابات الفنية ، ومن ثم استبعد التفكير والتنظير ، ولم تتجاوز النظرية فيه أكثر من كونها تعميمات أمبريقية ، وهو منهج قد تحددت دائرة البحث فيه في دائرة الظواهر

العينية المشاهدة، والملاحظة، ومن ثم أخرج عن دائرة البحث كل ما هو غير مرئى، وذاتى .
(انظر ١١ : ٣١٨، ٥٨ : ٤٧، ٥٩ : ٢٧٣).

هذا ويشكك الكثيرون فى صدق الموضوعية التى تسعى اليها هذه البحوث حيث يرى كينشيلو (kinchelse, 1991) أنه لا يمكن التعامل مع البيانات الأمبريقية المشتقة من أية دراسة على أنها حقائق بسيطة غير قابلة للتفنيد، فهذه البيانات تمثل الافتراضات خفية، وهى الافتراضات التى يجب على الباحث النقدي، أن ينتقب عنها ويكشفها، وكما أشار أينشتاين (Einstein) وهيزنبرج Heisenberg أن ما نراه ليس ما نرى ولكن ما ندرك (٥٩ : ٢٧٣).

وإذا كان أصحاب الاتجاه الكيفى qualitative research فى البحث يستطيعون تقديم معلومات مفيدة فى دراسة عدد محدود من الحالات دراسة عميقة، مع وصف الظواهر المعقدة، والفردية، كما يمكنهم فهم ووصف الخبرات الشخصية للأفراد ووصف الظواهر كما توجد وتجسد فى السياقات والبيئات المحلية، ويمكنهم أيضا تحديد الأسباب الخاصة بحدث معين. مع تفسير المفاهيم الخاصة بالمشاركين، إلا أنهم قد قوبلوا بالنقد من قبل أصحاب الاتجاه الكمي والوضعية المنطقية، حيث تتأثر نتائج أبحاثهم بسهولة بالتحيزات الشخصية للباحث وخصوصياته فضلا عن (٤٩ : ٢١٢) :

- أن المعرفة الناتجة من البحوث الكيفية قد لا يمكن تصميمها على أفراد آخرين أو على بيانات ومواقف أخرى.
 - Knowledge produced might not generalize to other people or other settings.
 - يصعب عمل تنبؤات كمية .
 - It is difficult to make quantitative predictions.
 - صعوبة اختبار الفروض والنظريات مع الأعداد الكبيرة من المشاركين .
 - It is more difficult to test hypotheses and theories with large participant pools.
- ويرى الباحثون النقديون أن مصطلح تحيز الباحث الذى يعتبر قصورا فى الاتجاه النقدي قد أسىء فهمه وهم يرون عكس ذلك، أن هذه التحيزات تعتبر من المصادر التى يعتمد عليها الباحث، وخاصة إذا كان مغنيا بالرؤية النقدية لمشروعه يمكنه فى تلك الحالة إثارة هذه المصادر لترشده لجمع البيانات أو تكوينها وفى فهم تلويلاته وسلوكياته الخاصة فى البحث (٥٩ : ٣١٤) .

والملاحظ هنا أن لكل منهج بحث إيجابياته ، كما له سلبياته. ومن ثم يصبح إقرار التعددية في العلم الاجتماعي في التربية أمراً لا مفر منه أي تعدد أنواع وأنماط العلم، المنهج والمنهج معا بما يجمع بين مميزات المنهجيات المختلفة، ويحد من سلبياتها. ويصبح من الضروري تقديم بحوث أمبريقية مصطبغة بالتفسيرية والنقدية.

وفى هذا السياق ترى نانسي شيرهاجز (Nancy scheper Hughes 1992)، معلقة على مساحة الذات في العمل الميداني صعوبة فصل أنفسنا عن الذات الثقافية التي نحملها معنا الى الميدان، كما أنه لا يمكننا التبرؤ من حواسنا (الأعين ، والأذن،....) والتي نعتد عليها في إدراك العالم الجديد، الذي نواجهه ومع ذلك فالباحث لا يزال في حاجة الى التأمل في أدواته الخاصة ونقدتها. ويرى جنيفر رينج (Jennifer ring, 1987) أن إيجاد علاقة جدلية بين الذاتية والموضوعية يصبح أمراً مهماً في مواجهة مشكلة التحيز في البحوث التربوية (المرجع السابق)، (٣١٤-٣١٥).

أما عن كيفية توظيف المدخل متعدد الاستراتيجيات في البحث الأمبريقى فيمكن توضيحه فيما يلي :

٢- آليات توظيف المدخل متعدد الاستراتيجيات :

٢- (أ) توحيد العقلية ازدواجية :

يرى موري ، لورانس (Murray and Lawrance, 2000) ضرورة توحيد العقلية الازدواجية (Tawards unification of the divided Mentality) ، التي تفصل بين العلم الطبيعي والمداخل التأويلية، فلم يعد يكفي في هذا العصر أن نقوم بتطبيق استبانة ومقابلة شبه منظمة، وندعى أننا قد قطعنا الطريق نحو الحقيقة. أن إدراك هذه الازدواجية هي الخطوة الأولى نحو تحقيق الوحدة بينهما (٥٧: ١٢٦).

ويرى تيرنر (Turner, 1996) أن النظرية الاجتماعية لازالت حتى الآن تعاني من الازدواجية الكلاسيكية التي سادت لعصور طويلة، وهي الازدواجية بين العمل والفكر التأملية، والعقل والبنية، والمداخل المصغرة، والمدخل المعتمدة على التحليل المكبر، والازدواجية الأساسية بين الفرد والمجتمع (المرجع السابق، ٣٢).

أما روبرت سون (Robertson, 1992) فيرى ضرورة الدمج بين المنهجيات المختلفة وقدم فى هذا السياق العديد من النماذج البحثية على سبيل المثال: القيام باختيار إطار ثقافي

مرجعى يتم التركيز فيه على المعتقدات والقيم والرموز التى يشترك فيها أحد الأنظمة الاجتماعية، أو قد يكون الإطار المرجعى إطاراً بنائياً تكون فيه الأولوية للعلاقات التى تربط بين الأفراد والأدوار والجماعات فى تشكيلات مؤسسية معينة ، كما يمكن للباحث أن يحدد فئاته المفاهيمية والنظرية الخاصة اعتماداً على المعلومات التى يتم اشتقاقها بطريقة موضوعية. ومن ثم يمكن استخدام هذه الفئات تحليلياً وتطبيقها على المؤسسة التى يتم دراستها، أما الإطار المرجعى الآخر البديل فهو للموقف الذاتى، والذي يتم فيه اتخاذ ميول وتوجهات أفراد وجماعات بعينهم كنقطة انطلاق للتحليل (للمرجع السابق: ٣٢-٣٣) .

وغالباً ما يجد الباحثون الذين يسرعون فى إضفاء الموضوعية على الواقع موضع التحليل أنفسهم أمام بيانات منفصلة غير كافية لأن تعكس التقيد الذى يلاحظونه، وفى محاولة منهم للتفسير يبحثون عن مفتاح لتفهم السبب فى أن الحقيقة تتغير طبقاً للبيئة، أو طبقاً للفترة الزمنية، أو طبقاً للمتغير وهنا قد يأتى دور التأويل وتفسير الدلالات ليقيم الإجابة، وقد أكد جريتزر Gretler أنه إذا كان البحث الكمي يبحث عن المبادئ العامة، فإن البحث النوعى أو الكيفى هو الذى يهدف إلى تفسير الظاهرة (٣٨: ٤٥) .

هذا ويرى ديفيد، وروبن (David, and Robin, 1999)، أن عملية البحث لا يمكن فهمها بصورة جيدة دون التطرق إلى المسائل الاستمولوجية والأنطولوجية، وهى التى تشكل أساس جمع البيانات حول الأنشطة والمؤسسات والأنظمة التربوية فالمنهجية العلمية الشاملة للبحث سوف تعكس تداعلاً فى عقل الباحث بين ما يعتقد بأنه جوهر الطبيعة الإنسانية (ontology) وبين الأفكار الخاصة بنظرية المعرفة (Epistemology) وحتى ما بعد الوضعية Post-positivism والتى هى استجابة للانتقادات التى وجهت للوضعية ترى أنه يمكن استخدام الأساليب الكيفية من أجل محض صدق النتائج، وترى أن ما يقدم من تفسيرات موضوعية حول العالم هى جزئية ونسبية، وذلك لأن جميع مناهج البحث يعثرها النقص والخلل. (٥٠: ١٤).

العرض السابق إن دل على شيء، إنما يدل على أن التعددية المنهجية تصبح ضرورة لتفعيل البحوث الأمبريقية والحد من سلبيتها.

٢- (ب) المزوجة بين بحث الاستنتاج الموجه ، وبحث القرار الموجه :

هناك من يقسم البحث التربوى من حيث الغرض منه - بين بحث الاستنتاج الموجه الذى ينشد تقدم المعرفة، وبحث القرار الموجه الذى يسعى لتوفير الحد الأقصى للبيانات الموثقة

التي تمكن من القيام بإجراء أو اتخاذ قرار على أسس سليمة. فبحث القرار الموجه قد تفرضه السياسة، أو يراد به المساعدة في تحديد سياسة ما (١٣ : ٤٣٧).

وننتائج الدراسات السابقة تشير إلى أنه لا يوجد انسجام كاف بين البحث العلمي، وعالم السياسة (انظر التحليل النظري للبحث) فبينما نجد اهتمام الباحثين بتنظيم في سياق طويل الأمد لاستحداث معارف جديدة، وبناء نظريات علمية، وهم في الغالب متحررون من قيود النفعية، ينشط صانعو السياسة بصراحة في إطار قصير الأمد، لأن عليهم إيجاد حلول لمشكلات ملحة. وإذا كان هناك من رأى في ارتباط البحث التربوي بأهداف السياسة التعليمية آثاره السلبية على منهج البحث، ومنحى الباحث الأمر الذي يقلل من فاعليه البحوث الأمبريقية، ويحدد بها عن أهدافها، ومن ثم نادى بتحييد البحث التربوي عن السياسة، فهناك وجهة نظر أخرى تنادى بالمزاوجة بين بحث الاستنتاج الموجه، وبحث القرار الموجه، وأن تحديد أسس ومبادئ التعاون بين صانعي السياسة، والباحثين يبدو أمراً ضرورياً، وكما يرى توريس (Torres, 1995) أن نتائج وعواقب تحييد السياسة عن التربية، والبحث التربوي لا تؤدي غالباً إلى نتائج بحثية أفضل:

ومن الاتجاهات الحديثة في هذا المجال، تشكيل اللجنة الوطنية لتنسيق البحوث التربوية في فرنسا، وهي تهدف إلى معالجة مشكلات تداخل البحوث وكان تشكيلها بمرسوم صادر عام ١٩٩٥م وتضم هذه اللجنة التي يرأسها الوزير المسؤول عن البحث العلمي الآتي:

- سبعة وعشرين عضواً دائماً بينهم سبعة أعضاء بحكم مناصبهم.
- سبعة يمثلون الأجهزة والهيئات العاملة في مجال البحث يعينهم رئيس اللجنة.
- أما مقرر اللجنة، ولثنا عشر آخرون من الكوادر المؤهلة من فرنسا وخارجها فيعينهم وزير التربية الوطنية، والبحوث والتكنولوجيا.

وفي سياق الاستقرار هناك تعاون وانسجام بين اهتمامات صانعي السياسة، والباحثين والممارسين، ويقوم التعاون بشكل أساسي على فرضية مؤداها أن الاهتمامات المشتركة أكبر بكثير من الفروق وأوجه الاختلاف بين المجموعات المختلفة ويقضي هذا المدخل الاحترام المتبادل وفهم كل مجموعة لاهتمامات غيرها من المجموعات، مع ما يتطلبه أيضاً من مراعاة أن البعث هو في تقدير كل فرد إنتاج معرفي نقدي مستقل (المراجع السابق: ٤٣٧).

وفي هذا السياق ظهر مؤخراً الفعل البحثي النقدي التحريري Emancipatory critical action research والمسمى الأساسية التي يتميز بها هذا النوع من البحوث هي أن المعنيين

بنتائج يشاركون فى تنفيذه خطوة خطوة ، فحينما يشارك أصحاب المصلحة فى نتائج هذا البحث، بالتصميم والتنفيذ والتقويم فإنهم بذلك يكتسبون وعياً جديداً أى يقطعون خطوة على طريق التحرر وامتلاك الإرادة، وتسمح المشاركة الفاعلة للمعنيين بهذا النوع من البحوث بتحقيق علاقة دينامية بين النظرية والممارسة من خلال المشروع البحثى (٣١: ١٣ - ١٤).

٢- (ج) البحث فيما بين فروع المعرفة مقابل البحث متعدد فروع المعرفة :

إن البحث فيما بين فروع المعرفة منهج علمى مستقر هذه الأيام بينما تنقد الدراسات ذات الفروع المعرفية المتحددة أهميتها تدريجياً وذلك لجملة من الأسباب أوجزها فيرى فيران (٣٨: ٤٤٧) فيما يلى :

- أن الدمج بين أكثر من مجال معرفى يتيح للباحثين الاستفادة من ثمرات معارف متفرقة من العلوم، وهى تمثل تحد للتربويين من أجل تطوير العمل التربوى.
- تعدد العوامل المسؤولة عن التربية - من تاريخ وفلسفة واقتصاد وثقافة وغيرها- تتطلب البحث فيما بين فروع المعرفة لفهم العملية التربوية.
- أن العلم التربوى وافد جديد نسبياً، ومن ثم ليس مثيراً للدهشة أن نراه غير منظم البنين كسائر المجالات العلمية الأخرى والأمر يتطلب البحث بين فروع المعرفة ذات الصلة بالتربية، لتكوين معرفة جديدة بمنهجيات جديدة وابتكار أدوات بحثية جديدة، وبناء نماذج نظرية جديدة تسمح بتفسيرات أفضل للواقع.
- ما تطلبه كثير من الهيئات الدولية وكثير من الحكومات لبحث بعض القضايا ذات الصلة بمجال التربية، والتى لا تتصل بشكل مباشر بتخصص بعينه ومن ثم تأت هذه المبادرات من داخل الأقسام العلمية، وإنما لعبت فيها الهيئات الدولية الدور الإيجابى مثل منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (OECD)، والبنك الدولى، واليونسكو.

٢- (د) البحث المختلط Mixed Research Paradigm

وهو الاتجاه الذى يستخدم أكثر من طريقة وأكثر من فكرة من كل من البحث الكمي والبحث الكيفى، وهناك العديد من المسميات لهذا التوجه منها، بحث المناهج المختلطة mixed methods research، بحث المنهج المختلط Mixed method Research، المنهجية المختلطة Mixed methodology البحث متعدد المناهج Multi method Research ، والتعددية Multiplism من منطلق أن كلا من مناهج البحث الكمية والكيفية له جوانب قوة وجوانب ضعف.

والبحث المختلط Mixed research هو نوع من الدراسات البحثية يقوم فيه الباحث بالخلط أو الجمع بين الأساليب البحثية الكمية والكيفية فى دراسة بحثية واحدة. ويعتقد المدافعون عن هذا الاتجاه بأن البحث المختلط يساعد على تحسين الجودة النهائية للبحث، هذا فضلا عن فرضية الانسجام compatibility thesis التى يراها المؤيدون لهذا الاتجاه، حيث أن المناهج الكمية والكيفية يمكن أن تتسجم معاً، ويمكن الخلط بينهما ومن مؤيدى هذا الاتجاه، Brewer, Hunter 1989 & Morgan 1998 & pring 2000 & Reichardi, cook 1979 & Reichard, rallis 1994, Toshakkori & Teddlie 1998.

وتقوم فلسفة البحث المختلط على جمع الأجزاء المتعددة للبيانات باستخدام مداخل مختلفة ومناهج مختلفة بطريقة تجمع بين كل المزايا، وتتكامل فيه جوانب القوة، ونقل فيه السلبات وجوانب الضعف. (٤٩: ٤١٠ - ٤١١).

وفى هذا السياق نشر فيرابند (paul Ferabend) كتاباً أسماه ضد المنهج against Method وقد دعا فى هذا الكتاب إلى أن ما نعتبره عادة منهجاً علمياً إنما هو قيد علينا، ويرى عدم الاستغناء عن أى نظرية قديمة، وعدم رفض أى نظرية جديدة. وإبنا استخداما ومقارنتها، وقد دعا إلى ما سماه بالنظرية الفوضوية فى المعرفة التى تنطلق من مقوله أى شىء يؤدى الغرض (٦: ٣٧٢-٣٧٣).

وهذا التوجه عليه العديد من الملاحظات، ويختلف عن فلسفة البحث المختلط ذى المناهج البحثية المختلفة الذى يجمع بين المزايا المنهجية، وتتلاقى فيه السلبات.

• أما إيجابيات البحث المختلط Strengths of mixed research كما يراها بيرك (Burk, 2004) (٤٩: ٤١٤) فهى :

- يمكن لهذا النوع من البحث تحقيق إيجابيات كل من البحث الكمي والكيفي.
- Can provide quantitative and qualitative research strengths.
- يمكن للباحث توليد واختبار النظرية (التي سبق بناؤها).
- Researcher can generate and test a grounded theory .
- يمكن الإجابة عن عدد أكبر من الأسئلة البحثية ، وذلك لأن الباحث لا يكون محصوراً فى منهج أو مدخل واحد.
- Can answer a broader and more complete range of research questions because the researcher is not combined to a single method or approach.

- يمكن للباحث استخدام إيجابيات منهج إضافي للتغلب على سلبيات منهج آخر عن طريق استخدام المنهجين كليهما في الدراسة البحثية وهذا هو مبدأ التكامل .

- A researcher can use the strengths of an additional method to over come the weakmess in another method by using both in are search study this is principle of complementarity).

-- يمكن استخدامه لزيادة قابلية تصميم النتائج.

Can be used to increase the generalization of the result

- يتيح رؤية وفهما قد لا يتوصل إليه الباحث إذا استخدم منهجا واحدا فقط

Can add insights and understanding that might be messed when only a single method to used.

- يؤدي استخدام كل من البحث الكمي والكيفي معا إلى معرفة أكثر اكتمالا وهو أمر ضروري لتكوين النظرية وتشكيل الممارسة.

Qualitative and quantitative research used together produces more complete knowledge necessary to inform theory and practice.

ولكن نجاح هذا المنهج المختلط رهن بتوفير العديد من المهارات البحثية منها :

- على الباحث أن يتعلم المناهج المتعددة والمداخل المختلفة ويفهم كيف يجمع بينهما .

- وجود فريق بحثي لعمل مثل هذه الأبحاث أفضل مما لو قام بها باحث بمفرده .

- يتطلب مهارة من الباحث في كيفية الخلط أو الجمع بين الاتجاهات، وكيفية تحليل البيانات الكمية كفيًا، وكيفية تفسير النتائج المتداخلة والمتضاربة .

- وقد يحتاج علماء مناهج البحث إلى تنظيم تصميمات الأبحاث المختلطة وجعلها متاحة للباحثين الآخرين بحيث يكون الباحثون في وضع يسمح لهم باختيار التصميم الأنسب لتناول وتحقيق أهدافهم البحثية .

٢ - (هـ) مدخل التنظير التكيفي (أو النظرية التكيفية) : Adaptive Theory

إن مدخل النظرية التكيفية Adaptive Theory أو مدخل التنظير التكيفي متعدد الاستراتيجيات كما يتبناه ديريك لايدر وآخرون يمثل مزيجا من الإجراءات الاستقرائية والاستنباطية، ونظريات الحقيقة الأمبريقية والعقلية، فهو يهتم بالطرق المتنوعة التي تتقاطع بها جوانب عالم الحياة والسلوك، والنشاط، والحياة اليومية، مع الجوانب النسقية للعالم الاجتماعي

(الثقافة، والنظم، والقوة، والضبط والمراكز المعاد إنتاجها، والممارسات، والعلاقات الاجتماعية) مع إعطاء أهمية للتاريخ والتراث. (٥٢: ٩٠، ١٤: ٢٨٦).

إن النظرية التكيفية تسعى إلى توليد النظرية من جمع وتحليل البيانات، وبعض جوانب النظريات القائمة (كل من النظرية العامة، والحقيقية)، والنطاق الكبير للمواد الأميريكية، وخاصة للمصادر الوثائقية من التراث غير المتخصص (الذي قد يكون شعبياً أحياناً)، وتعمل النظرية التكيفية دائماً على أن تنصهر وتتوافق مع الأفكار النظرية السابقة، والمفاهيم أو مجموعات المفاهيم، مع العناصر النظرية الناتجة من الجمع الجارى للبيانات الأميريكية، وتحليلها وتنقح النماذج النظرية، وتفيد تنظيم اتجاه البحث، كما تنضف شكلاً محدداً على بيانات البحث الجديدة باستمرار، وفي نفس الوقت تساعد جمع المعلومات الأميريكية والبيانات فى إعادة تشكيل النموذج النظرى (٥٣: ١، ٥٠: ١٩، ١٤: ٢٨٦).

إن مدخل النظرية التكيفية كبديل راديكالى (أى كمجموعة من القواعد والاستراتيجيات الجديدة) إنما تحل مشكلتين، أنها تتجاوز مشكلة الإفراط فى العقلانية ومشكلة الاعتقاد الخاطيء أن الواقع الاجتماعى يطرح تفسيراً ذاتياً عن نفسه. (٥٣: ١، ١٤: ٣٨، ٥٢: ٩١).

إن النظرية التكيفية تستند إلى فرض مؤداه؛ أن الواقع الاجتماعى متنوع بحكم طبيعته وليس متمائلاً، فهو يتضمن أنواع الخطاب المختلفة، والممارسات المعاد إنتاجها، والتشكيلات الاجتماعية، والمعانى المتضمنة فى العلاقات بين النوات، وأسباب ودوافع الفاعلين، وازدواجية البناء، وهذا يتطلب استراتيجيات منهجية، تمكن الباحثين والقائمين بالتحليل من التوصل إلى الميول الذاتية، والمعانى التى يتم توليدها من خلال للعلاقات بين النوات، ولتتوكل عوالم الحياة اليومية، وتسمح فى نفس الوقت بالوصول إلى حقيقة الجوانب النسقية الاجتماعية الموضوعية (١٤: ٢٩١). ومن شأن هذه الاستراتيجيات أن تتيح للباحث فهم الطبيعة المعقدة والمتعددة للواقع الاجتماعى.

كما تتطوّر النظرية التكيفية أيضاً من ضرورة وجود أسس معرفية تعددى للوصول إلى تعظيم القدرة على الفهم والتفسير، وقد يتطلب ذلك الدخول فى حوار مع أشكال ومستويات مختلفة وأنماط مختلفة من النظريات والشواهد التى يمكن أن توجد فى أوضاع معرفية مختلفة ومتنوعة، مع إعطاء الفروض المعرفية والضمنية ما تستحقه من اعتراف، وهى للفروض التى تتضمن نظريات ومبادئ منهجية مختلفة (الاستقراء، الاستنباط، الأميريكية، النزعة العقلية والاستفادة من قوتها فى نفس الوقت الذى تتجنب فيه نواحي ضعفها).

هذا وتستند النظرية التكيفية إلى أساس من التعددية المنهجية ، وليس في ظل التزام صارم بمجموعة واحدة أو محددة من الأساليب والقواعد المنهجية، على أن ألا يخلط مبدأ التعددية بالفوضوية المنهجية أو المعرفية ، ومن ثم يجب على الباحث أن يكون منفتحاً، ومرناً قدر الإمكان، مع الاعتماد على مجموعة واسعة من المصادر النظرية والأمبريقية ، والمياسات والأساليب المنهجية، والإفادة من شتى المدخل والمواقف المختلفة (٥٢ : ٩٠-٩١، ٥٣ : ١، ١٤ : ٢٩٢ - ٢٩٣) .

وفى هذا السياق المتعدد الاستراتيجيات يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة توافر المهارات التالية :

- أن يتبنى الباحث نظرية عامة مستمدة من استعراض التراث أو الأدبيات على أن تكون وسيلة مفيدة لتنظيم بعض البيانات حول القضايا المستمدة من بحوث بعينها كما أن اطلاع الباحث على النظريات العامة قد يدفعه إلى الاهتمام بالتطبيق الأمبريقي لبعض جوانب النظرية .
 - أو قد يتبنى الباحث جوانب مختلفة من النظرية العامة خلال تنفيذ البحث ومع اضطراد العمل فيه، قد يؤدي ذلك إلى المزيد من إمكانية توليد المفاهيم .
 - أو قد يتبنى الباحث النظرية العامة بعد أن تكتمل عملية البحث فقد يتضح بعد جمع البيانات أن هناك بعض الأفكار والمفاهيم النظرية التي يمكن أن تلقى ضوءاً على البيانات أو يحدث عكس ذلك عندما تلقى البيانات ضوءاً على مبادئ نظرية معينة .
- هذا ويرى ديريك (D layder, 1998) وهو من أنصار المدخل الكيفي، أن هذا المدخل يوازن بين النظرية والأمبريقية، ويقال الفجوة بين هؤلاء المتخصصين في بناء النظريات الاجتماعية، وهؤلاء الذين يسعون إلى جمع البيانات الأمبريقية (٥٣ : ١) .
- إن الاهتمام بالتنظير ، والاستعانة بالنظريات الاجتماعية الكلاسيكية والنظريات الاجتماعية الحديثة المعاصرة، فضلاً عن دورها في توفير معرفة ملائمة، وصداقة، وتراكمية عن الواقع الاجتماعي، فإنها تحقق التواصل مع التراث ومع الباحثين، ومحاولة تضيق الهوة المتنامية بين النظرية العامة والبحث العلمي .
- إن المدخل التكيفي في البحث التربوي الإمبريقي يتيح إنتاج معرفة أكثر دقة وكفاءة، مع إعطاء تفسيرات أكثر قوة وسلامة للظواهر الاجتماعية التي تنسم بالتعدد والتداخل، وفي الوقت نفسه يبحث عن الحقيقة بقدر أكبر من الكفاءة والمصدقية.

خلاصة :

إذا ما انتقنا على أن المزاجية بين الأمبريقية والنظرية شرط ضروري لتفعيل البحوث الأمبريقية، وزيادة قدرتها التفسيرية، فالملاحظة الحسية التي يجريها الباحث عند قيامه ببحوثه لا تبدأ أبداً من فراغ ولكنها تسترشد دائماً بأفكار مستمدة من نظريات ورؤى فكرية تلخص وتربط بين حقائق تم التوصل إليها من ملاحظات سابقة كما أن نتائج الملاحظات الحسية تتم معالجتها منطقياً وتضاف إلى النظرية العلمية. ومن ثم تتضمن عملية التنظير القدرة على التفكير النظري والتحليلي والفلسفي الذي يمكن الباحث من الحصول على إجابات تتناول أسئلة حول كيف؟ ولماذا؟ بشأن الظواهر التربوية والاجتماعية ومن ثم يطرح تفسيرات للظواهر، وهذا التفسير هو الذي يميز النظرية والتنظير عما سواهما من منهجيات أخرى في التحليل .

ومع أهمية علمية التنظير هذه إلا أن الدراسة الحالية، والتي اعتمدت على رأى الخبراء والمتخصصين في هذا المجال، باستخدام أسلوب دلفي، توصلت إلى :

١- التصور الواضح في أقطاب التنظير الشائعة في البحوث الأمبريقية في أصول التربية وخاصة بين طلاب الماجستير والدكتوراه .

٢- وجود العديد من العوامل والمتغيرات التي تحول دون فاعلية التنظير في بحوث أصول التربية والمنطقة بـ :

- طبيعة مشكلة البحث .
- طبيعة البنية العلمية للمنهج الأمبريقي .
- تكوين الباحث للتربوي .

٣- ضرورة الالتزام بمعايير وآليات بحثية معينة لتحسين الدراسات الأمبريقية في أصول التربية وتطور حول :

- المعايير الخاصة بالسياق الفلسفي والمنهجي للتنظير .
- معايير وآليات تتعلق بمهارات التنظير خلال العملية البحثية .
- معايير تتعلق بتكوين الباحث التربوي .

المراجع

- ١- أحمد ثابت : أزمة الباحث المنكف بين الالتزام الأخلاقي والاستقلال، مستقبل العالم الإسلامي، البحث العلمي وعملية صنع القرار في العالم العربي، السنة الرابعة، العددان ١٢/١٣، ١٩٩٤.
- ٢- أحمد مجدي حجازي: علم اجتماع الأزمة، تحليل نقدي للنظرية الاجتماعية في مرحلة الحدثة وما بعد الحدثة، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨.
- ٣- أسامة الخولي: في مناهج البحث العلمي وحدة أم تنوع ؟ عالم الفكر، في مناهج البحث العلمي، المجلد العشرون، العدد الأول، إبريل، مايو/ يونيو ١٩٨٩ .
- ٤- السيد الحسيني: الاتجاهات الفينومينولوجية الحديثة في علم الاجتماع، عالم الفكر، المجلد الخامس والعشرون، العدد الثاني، أكتوبر/ ديسمبر ١٩٩٦.
- ٥- السيد نفادى : اتجاهات جديدة في فلسفة العلم، عالم الفكر ، المجلد الخامس والعشرون ، العدد الثاني، أكتوبر/ ديسمبر ١٩٩٦.
- ٦- إيلان كريسب: النظرية الاجتماعية من بارموتير إلى هابرماس ، ترجمة محمد حسين غلوم، عالم المعرفة ، العدد ٢٤٤ ، إبريل ١٩٩٩.
- ٧- ثناء يوسف العاصي : معايير الحكم على الرسائل العلمية في مجال العلوم التربوية رؤية مقترحة للحوار ، التربية والتنمية ، العدد ٥ ، ١٩٩٥ .
- ٨- جابر محمود طلحة : البحث التربوي في مصر وعلاقته بالممارسة التربوية في النظام التعليمي - دراسة تحليلية للواقع والطموح، القاهرة، دار النشر للجامعات المصرية، ١٩٩١.
- ٩- جور دون مارشل : موسوعة علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري وآخرون ، ط١، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة ، ٢٠٠٠ .
- ١٠- حسن إبراهيم عبد العال : نحو نظرية إسلامية للتربية ، التربية المعاصرة، العدد السابع والعشرون، السنة العشرة ، يونيو ١٩٩٣ .

- ١١- حسن حسين البيلالي: أزمة البحث التربوي، في عبد الظاهر الطيب وآخرون : مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٧.
- ١٢- حسين عبد الصمد رشوان : العلم والبحث العلمي دراسة في مناهج العلوم، ط٤، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ١٩٨٩.
- ١٣- دومنيك جرو : البحث التربوي في فرنسا، مستقبلات: البحوث التربوية، المجلد ٢٩، العدد ٣، سبتمبر ١٩٩٩.
- ١٤- ديريك لايسر : قضايا التنظير في البحث الاجتماعي، ترجمة عدلي سمري، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، ٢٠٠٠.
- ١٥- زكي نجيب محفوظ : المنطق الوضعي، الجزء الثاني، فلسفة العلوم، الطبعة الخامسة القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠.
- ١٦- زولتان نلر : النظرية الاجتماعية ونقد المجتمع - الآراء الفلسفية والاجتماعية للمدرسة النقدية، ترجمة على ليلة القاهرة، إيريني للطباعة، ١٩٩٢.
- ١٧- زينب رضوان : النظرية الاجتماعية في الفكر الإسلامي، أصولها وينبؤها من القرآن والسنة، ط١، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٢.
- ١٨- سالم حسن على هيكل : الأخطاء الشائعة لدى طلاب الدراسات العليا لكليات التربية في مصر، تصور مقترح للتغلب عليها - دراسة ميدانية، التربية المعاصرة، العدد الرابع، يناير ١٩٨٦، عدد خاص عن البحث التربوي.
- ١٩- سعيد إسماعيل علي : أخطاء أصولية في دراسات غير أصولية، مؤتمر البحث التربوي الواقع والمستقبل، ٢-٤ يوليو، ١٩٨٨، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، (المجلد الثاني).
- ٢٠- سمير عبد الوهاب الخويت، وعبد الرؤوف بدوي: إمكانية تطوير بعض مقومات البحث التربوي بالجودة الشاملة، عالم التربية، العدد الخامس، أكتوبر ٢٠٠١.
- ٢١- سمير نعيم أحمد : المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية، ط٥، جامعة عين شمس، دار سعيد رأفت للطبع والنشر، ١٩٨٨.

- ٢٢- سيد عثمان : أزمة البحث التربوي بينا، التربية المعاصرة، العدد الرابع ، يناير ١٩٨٦ ، عدد خاص عن البحث للتربوي.
- ٢٣- شبل بدارن : بنية البحث التربوي: في محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون: البحث في العلوم التربوية والنفسية، الإسكندرية، دار المعرفة للجامعة ، ١٩٩٧ .
- ٢٤- صلاح مصطفى الفوال : منهجية العلوم الاجتماعية، القاهرة ، عالم الكتب، ١٩٨٢ .
- ٢٥- ضياء الدين زاهر : أسلوب دلفي أحكام الخبراء وخبرة الحكماء، مستقبل التربية العربية، المجلد الثامن ، العدد ٢٤ ، يناير ٢٠٠٢ .
- ٢٦- عبد الباسط عبد المعطي: البحث الاجتماعي محاولة نحو رؤية نقدية لمنهجه وأبعاده، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣ .
- ٢٧- _____: المتغيرات العالمية والتنظير لدراسة الطبقات الاجتماعية ، مجلة أضافات ، العدد الثالث، يناير ٢٠٠١ .
- ٢٨- عبد السميع سيد أحمد: علم الاجتماع التربوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٩ .
- ٢٩- عبد الرؤوف محمد بدوي : المعايير الحاكمة لنظام البحث التربوي - دراسة انتوجرافية، الندوة العلمية الثالثة ، ٢٤/٤/٢٠٠٠ ، كلية التربية جامعة طنطا / فرع كفر الشيخ.
- ٣٠- عبد الفتاح أحمد حجاج : جدلية العلاقة بين البحث التربوي والميثاق الثقافي، ندوة البعد الثقافي في البحث التربوي، القاهرة، للمجلس الأعلى للثقافة، لجنة التربية، ١٦ مارس ٢٠٠٤ .
- ٣١- عبد الفتاح تركي : المنهج النقدي في البحوث التربوية ، الندوة العلمية الخامسة ، المنهج النقدي في البحوث التربوية ، ٢٥/٣/٢٠٠٢ ، جامعة طنطا / فرع كفر الشيخ، قسم أصول التربية .
- ٣٢- عبد القادر حسن خليفه : إشكالية التنظير في البحث التربوي ، رؤية نقدية حول ميثودولوجيا دراسات وبحوث اجتماعيات التربية، المؤتمر السنوي الحادي عشر ، الخطاب التربوي في مصر ، ٢٧-٢٨ ديسمبر ، كلية التربية جامعة المنصورة.

- ٣٣- عبد القادر عرايس : إشكالية علم الاجتماع واستخدامه في الجامعة العربية ، المستقبل العربي، ١٤١ ، ١١/١٩٩٠ .
- ٣٤- عبد الوهاب بوحديبة : تطور مناهج البحث في العلوم الاجتماعية ، عالم الفكر ، المجلد العشرين ، العدد الأول ، أبريل ، مايو - يونيو ١٩٨٩ .
- ٣٥- عصام الدين هلال : المنهج العلمي بين الطبيعة والمجتمع ومكان البحث التربوي منه في: عصام الدين هلال ، محمد المنوفي : من مناهج البحث في أصول التربية، كفر الشيخ ، السلام للطباعة ، ٢٠٠٣ .
- ٣٦- عطاء رضا رافع : التحولات العالمية والأدوار المتغيرة للعلوم الاجتماعية- الأنثروبولوجيا نموذجاً ، إضافات ، العدد الثالث ، يناير ٢٠٠١ .
- ٣٧- على لولة : أسس البحث العلمي في علم الاجتماع، طنطا ، التركي للكمبيوتر، ١٩٩٤ .
- ٣٨- فسيران فيري : بعض الأفكار عن اتجاهات البحث التربوي ، مستقبلات ، المجلد ٢٩ ، العدد ٣، سبتمبر ١٩٩٩ .
- ٣٩- كمال نجيب : النظرية النقدية في البحث التربوي ، التربية المعاصرة ، العدد الرابع ، يناير ، ١٩٨٦ ، عدد خاص عن البحث التربوي.
- ٤٠- لويس كوهين ، لورانس ماثيون : مناهج البحث في العلوم الاجتماعية التربوية ، ترجمة كوثر كوجك ، ط١، القاهرة ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، ١٩٩٠ .
- ٤١- محمد الجوهري، وعبد الله الخريجي : مناهج البحث العلمي، الجزء الثاني، طرق البحث الاجتماعي، ط ٢، جدة، دار الشروق، ١٩٨٠.
- ٤٢- محمد صبري الحوت : بعض أساليب تقويم الخطط والبرامج والمشروعات التعليمية المفهوم والإجراءات والقيود، التربية والتنمية، الطبعة الثالثة، العدد (٨) فبراير، ١٩٩٥ .
- ٤٣- محمود أبو زيد : أزمة البحث التربوي - دراسة تحليلية في بحوث المناهج ، التربية المعاصرة ، العدد الرابع ، يناير ١٩٨٦ ، عدد خاص عن البحث التربوي .

- ٤٤- _____ : هل نحن في حاجة إلى نظرية تربوية، التربية المعاصرة، السنة التاسعة، العدد الثالث والعشرون، سبتمبر ١٩٩٢.
- ٤٥- معن خليل عمر : الموضوعية والتحليل في البحث الاجتماعي، بيروت ، دار الأفاق الجديدة، ١٩٨٣.
- ٤٦- ناهد صالح : البحث الاجتماعي وقضية الشرعية، ندوة أخلاقيات البحث العلمي الاجتماعي، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٤ - ٦ يونيو ١٩٨٥، ط٣ القاهرة، ١٩٩٤.
- ٤٧- هيئة التحرير : نحو مدرسة للتحرر الوطني في البحث التربوي المصري، التربية المعاصرة، العدد الثالث، يناير ١٩٨٥.
- ٤٨- منى طريف الخولي : فلسفة العلم في القرن العشرين، الأصول الحصاد الأفاق المستقبلية، عالم المعرفة، ٢٦٤، ديسمبر ٢٠٠٠.
- 49-Burk E, Johnson and Larry Christensen: Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches, New York, London, Person Education, L.n.c., 2004.
- 50-Christine, Hughes: What is Research? Introduction to Research Methodologies, University of Warwick, 2003, C. L. Hughes, warwick, au. Uk. [http://wwwz.warwick.ac.Uk/Fac/Soc/Sociology/Staff/Academic/Hughesc/hu./Whatisresearch.?](http://wwwz.warwick.ac.Uk/Fac/Soc/Sociology/Staff/Academic/Hughesc/hu./Whatisresearch.)
- 51-Clive, Beck: Postmodernism pedagogy and philosophy of Education, ontra to institute for studies in education, 1993. <http://www.ed.uiuc.edu/Eps/Pes-yearbook/93-doo/BEck.htm>.
- 52-D Layder: Sociological Practic: Linking Theory and Social Research, London, Sage Publications, 1998. <http://www.Socresonlin.org.Uk/5/1/Layder.Htmi>.
- 53-David, Scatt and Robin Usher: Researching Education: DATA, Methods and Theory Educational Enquiry, London and New York, Cass Eil, 1999.

-
- 54-Edward Cornish: The Study of the Future, An Introduction to the Art and Science of understanding and shaping tomorrow's world. Washing Ton, Future Society, 2001.
- 55-Gideon, Sjoberg and Roger Nett: A Methodology for social Research, New York, and London, Harper S Row publishers, 1996.
- 56-John, Joshua: The Philosophical and Sociological of Educational Research, Paper Presented at the A.A.R.E., Annual Conference, Adelaide, 29 November-3 December, 1998, University of Memboume.
- 57-Louis, Murray and Brenda Lawrence: Practitioner Based Enquiry: Principles for Postgraduate Research, London and New York, falmer press 2000.
- 58-Manuel, Martinez Pons: Research In the Social Sciences and Education: Principles and process, London, New York, University press of America, Inc., 1997.
- 59-Norman, K. Denzin and Yuonna S. Lincoln (Editors): The Landscape of Qualitative Research. London. New York. Sage publications. 1998
- 60-Robin, Usher: Telling a story about Research and Research as story-Telling. postmodern, Approaches to social Research, In Carrie peachier. Margaret Peedy, David Scott and Jonet Soler: Knowledge Power and Learning, London. Paul Chapman publishing LTd 2001.
- 61-S. A. ABBASI: Futurology Techniques and Applications; Discovery New Delhi, Publishing House, 1995.

قضية للمناقشة

المدخل المنظومي
وإدارة التغيير .

د. أمين فاروق فهمي



المدخل المنظومي وإدارة التغيير

Systemic Approach and Management of Change

د. أمين فاروق فهمي^(*)

□ مقدمة :

قبل أن نتكلم عن المدخل المنظومي والتغيير سوف نتناول أولاً مفهومي التغيير والمدخل المنظومي.

ويقصد بالتغيير هو إحداث تغيير إيجابي (بناء) أو سلبي (هدم) في تنظيم ما.

التغيير الخطي : هو إحداث تغيير في أحد جوانب تنظيم (Organization) ما دون تغيير في الجوانب الأخرى.

لما التغيير المنظومي : فيحى إحداث تغيير في كل جوانب التنظيم في وقت واحد.

□ المدخل المنظومي :

هو ذلك المدخل الذي يؤدي إلى التعامل الإيجابي مع كافة مكونات المنظومات التي تعمل في تفاعل وتآزر بحيث يعمل كل مكون منها كمنظومة فرعية يأخذ من بقية المكونات ويعطيها بحيث يكون تأثير المنظومة الكلي أكبر من مجموع تأثير مكوناتها.

أو هو ذلك المدخل الذي يتم العبور منه من الفكر الخطي إلى الفكر المنظومي الذي يؤدي إلى التعامل الإيجابي مع منظومات الأنشطة المختلفة ومكوناتها ودراسة مدى تأثيرها على الأفراد والمجتمعات والدول.

أما في التربية : فهو بمثابة الطريقة المنظومية التي هي منظومة فرعية من منظومة المنهج التي تتكون من منظومات فرعية من الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل والتقويم التي توجد بينها علاقات ديناميكية متبادلة أي هو الطريقة التي هي جزء من المنهج كما أنه المنهج

^(*) المدير السابق لمركز تطوير تدريس العلوم والخير بالمركز ، جامعة عين شمس وزميل مؤسسة الإبداع العلمي (FWIF) .

الذى تكون الطريقة جزء منه. كما يتسع المدخل ليشمل نظام التعليم ككل فهو بمثابة منظومة متفاعلة ومتناغمة لمنظومات فرعية للمعلم والطالب والمحتوى والسياق الذى يتم فيه التعلم.

ويختلف منشأ المدخل المنظومى عن مدخل تحليل النظم فى أن الأول قائم على النظرية البنائية التى تتعامل مع البشر كل له بصمة معرفية تختلف عن الآخر وأن الفرد يبنى معرفته بنفسه أما الثانى فقد نشأ فى زخم الصناعة والعمليات التى تجرى فيها ثم امتد إلى العلوم التربوية. والأخذ بالمدخل المنظومى فى التدريس والتعلم يحقق فى النهاية المنظومية فى التعامل بين الأفراد والأسر والمجتمعات.

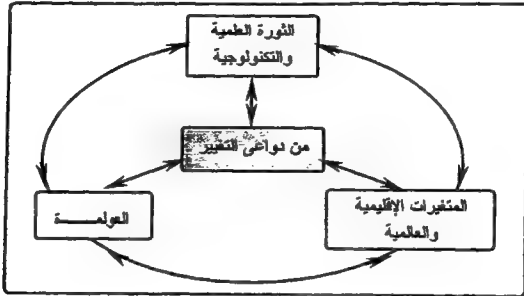
□ لماذا تدعو الضرورة للتغيير؟

عندما لا تعود الأساليب والممارسات مناسبة مع الأهداف المتوخاة لأن الزمن قد تجاوزها لو لأنها لم تكن مناسبة أصلاً فى أى وقت مضى.

هنا تزداد دواعى التغيير وتصبح أكثر إلحاحاً عما كانت عليه فى أى وقت مضى لأنه إذا كان ثمن التغيير باهظاً فإن ثمن عدم التغيير يزداد فداحة.

◀ ومن دواعى التغيير:

- ١- العولمة وما فرضته من تحديات اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية على المجتمعات والدول.
 - ٢- الثورة العلمية والتكنولوجية والصناعية التى تفرض التغيير على كل المجتمعات والدول من حيث إعادة بناء شاملة فى كافة المجالات.
 - ٣- تسارع المتغيرات العالمية والإقليمية التى فرضت واقعاً لا بد للدول أن تسارع بالتعامل الواعى معه بما يحمى مصالح شعوبها.
- وبالنظر إلى دواعى التغيير نجد أنها منظومية حيث يؤثر ويتأثر كل مكون منها بالمكونات الأخرى (انظر الشكل المنظومى ١) .



شكل (١) : منظومة دواعي للتغيير

□ محددات التغيير:

للتغيير محددات عدة نذكر منها الاتجاه والمدى والمساحة والعمق والزمن.

- ١ - اتجاه التغيير: قد يكون التغيير بناءاً او هداماً فالأول اتجاؤه إيجابي ومنشود ومؤشر لتقدم وازدهار المجتمعات والدول أما الثاني فتجاؤه سلبي وغير مرغوب وهو علامة ومؤشر على تخلف وركود للمجتمعات والدول .
- ٢ - مدى التغيير : قد يكون التغيير واسع المدى بحيث يتناول أكثر من متغير في وقت واحد وقد يكون محدوداً يتناول متغير واحد فقط .
- ٣ - مساحة التغيير : قد يغطي التغيير مساحة واسعة (شبكة) من المتغيرات التي تؤثر في بعضها البعض بحيث يتم تناولها في إطار منظومي في وقت واحد وكلما كانت مساحة (شبكة) التغيير أكبر كلما كان التغيير أشمل ولوسع وأكبر تأثيراً .
- ٤ - عمق التغيير: قد يكون التغيير سطحياً لا يعالج إلا القشور بعيداً عن الأعماق، وبذلك لا يكون تغييراً حقيقياً أو فعلاً بل تغييراً في الشكل دون المضمون وقد يكون التغيير عميقاً يصل إلى الجذور وبذلك يكون مفيداً وفعالاً للمجتمعات والدول.
- ٥ - الزمن : قد يكون التغيير سريعاً تنقله المجتمعات وقد يكون رثماً للمجتمعات بطيئاً مما يستوجب معه بطء التغيير .

فالزمن الذى يتم فيه التغيير يعتمد على المجتمعات حيث يدلف من مجتمع إلى آخر. فالمجتمعات المنظمة سريعة الاستجابة ويكون التغيير فيها سريعاً - ما للتغيير فى المجتمعات النامية يحتاج إلى وقت أطول لكي تستوعبه قدرات هذه المجتمعات.

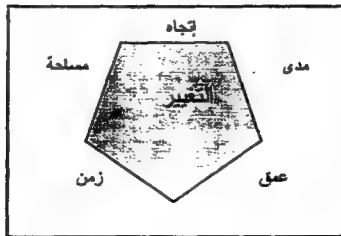
لذا لا بد أن يكون الزمن اللازم لإحداث التغيير مناسباً لقدرات المجتمعات على استيعاب التغيير فإذا كانت سرعة التغيير أكبر من القدرة الاستيعابية لمجتمع ما لحدوث التغيير ، تحدث المحاذير المتمثلة فى أن يلفظ المجتمع هذا التغيير وقد يتحول إلى مجتمع سلبي أو مقاوم لحدوث التغيير.

هنا لا بد للقاتمين على إعداد خطط واستراتيجيات التغيير أن يكونوا على دراية كاملة بقدرة مجتمعاتهم على استيعاب التغيير.

وتعمل محددات التغيير فى منظومة متشابكة ومتفاعلة ومتناغمة فلا يمكن أن يكون التغيير بناءً وشاملاً فى مجتمع ما إذا كان محدود المدى والمساحة والعمق والزمن.

لذا لكى يكون التغيير بناءً وشاملاً لا بد أن يكون واسع المدى والمساحة عميق التأثير وفى زمن ملائم لحدوثه واستيعابه.

ويمكن تمثيل محددات التغيير بالشكل الخماسى الآتى الذى يتوسطه التغيير الذى تحدده خمسة أضلاع يمثل كل ضلع منها أحد المحددات.

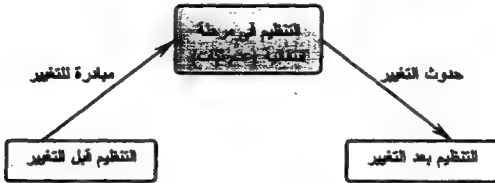


□ قابلية التغير (Ability to Change):

قابلية التغيير هى قابلية إحداث تغيير بناء (غير هدام) ونجاح.

(أو) هو قدرة التنظيم (Organization) على استيعاب التغيير دون حدوث هدم أو حد من قدراته على الأداء العالي.

قلو أن مؤشر قابلية التغيير Change Ability Index (CI) أعلى من قيمته الدنيا فإن هناك احتمال قوى لإحداث تغيير غير هدام (بناء). لذا لا بد للقيادات أن تكون قادرة على التعرف على مدى قابلية التنظيم لحدوث تغيير بناء (غير هدام) قبل تصميم أية مبادرات للتغيير أو برامج للتدريب، وهنا تكون ميزة الفهم المسبق لمدى قابلية التنظيم للتغيير قبل أن يصل لحالة عدم الثبات من خلال مبادرات التغيير.



أى لحدوث التغيير فى تنظيم ما لا بد أن يعبر مرحلة انتقالية (عدم ثبات) ليصل بعدها إلى حالة ما بعد التغيير.

□ العوامل المحددة لقابلية التغيير:

تخضع قابلية أحداث تغيير بناء ونجاح لعدة عوامل سوف نتناولها على النحو الآتى:

١- الضمانات : (Underwriters) :

تعتبر ضمانات حدوث أى تغيير بمثابة القوى المحددة لنجاح أية مبادرة للتغيير فكلما كانت الضمانات عالية كلما كانت فرصة حدوث تغيير بناء فى التنظيم (Organization) أكبر فى مناخ ملائم .

٢- العزم والتصميم : (Intention) :

لا بد أن يكون واضحاً أمام الناس أن المستقبل بالضرورة يختلف عن الحاضر بحيث يقوم كل فرد فى مجموعة بوضع خطة مستقبلية للتغيير لنجاح التنظيم الذى ينتمى إليه.

وهنا يجب أن تكون للناس مقنعة بضرورة التغيير من القاعدة إلى القمة أو العكس بحيث يكون لدى كل فرد التصميم على إحداث التغيير الضروري في مجاله بأقل قدر ممكن من المقاومة وهنا يحدث التحسين في الأداء والنهوض بالتنظيم.

٣- القياسات : (Metrics) :

لا بد للتنظيم أن يخضع لإدارة الجودة وهذا يجب أن يكون الأفراد مدربين على عمليات القياس المطلوبة لضبط الجودة مما يحسن الأداء أولاً بأول.

٤- سلامة النظم : (Systems Integrity) :

التغيير الجذري يحتاج إلى سلامة تنظيم العمليات والمجموعات المتعارضة بحيث تتكامل وظيفياً فإندام رغبة الأفراد من الوظائف المختلفة في التعاون يؤدي إلى بطء التغيير في التنظيم أو عدم حدوثه من البداية.

٥- الخبرة : (Experience) :

تكون الخبرة في بعض الأحيان خير معلم فلو أن الأفراد في تنظيم ما لهم خبرة سابقة بالتغيير الناجح فأنهم سوف ينجحون في إيجاد الطرق المختلفة لإحداث التغيير وهنا تكون الفرصة كبيرة ومواتية لإحداث تغيير ناجح في الوقت المتاح لذلك.

٦- الحسم : (Decisiveness) :

الحسم هو قابلية إصدار قرارات فعالة وحاسمة لإجاح مجهودات التغيير في التنظيم. لذا لا بد للتنظيمات أن تصدر قرارات فعالة تأخذ في الاعتبار ملائمتها مع القرارات التي قد تصدر مستقبلاً.

٧- الضرورة : (Urgency) :

الإحساس بضرورة التغيير هو المحرك الذي تركز عليه أحداث أي تغيير وبدون انتشار هذا الإحساس بين الناس فإنهم لا يمتلكون العزم على دفع عمليات التغيير في مراحلها الصعبة.

٨- الحتمية : (Inevitability) :

خلق الإحساس بحتمية التغيير عادة ما يعطى دافعية لأحداثه واستمراره عندما تكون الأشياء جامدة.

فلو أن التغيير غير حتمي نجد أن الناس يدفعون بالعراقيل التي تبقى التغيير بعيداً عن الهوية الثقافية أو تحسين الأداء.

٩- التنافسية : (Competibility) :

التغيير عادة ما يحتاج لوقت طويل. فلو أن التغيير يخلق ميزة تنافسية دائمة، هنا تتسع مجهودات التغيير لتشمل القيادات على جميع مستويات التنظيم وبذلك يمكن التسريع من حدوثه.

١٠- الحوافز : (Rewards) :

لا بد من حفز الناس الابتكارات أو عند العمل معاً في فريق داخل تنظيم ما مما يزيد من روح الفريق وتكامل الابتكارات وإزدهارها.

١١- التركيب : (Structure) :

يجب أن يكون التنظيم مرناً قابلاً للتغيير الذي يؤدي إلى إعادة تنظيمه كلما دعت ضرورة التغيير. فلو أن التنظيم جامداً لا يمكن إعادة تنظيمه بسهولة هنا يصعب حدوث التغيير.

١٢- الثقافة : (Culture) :

- ماذا يشعر الناس حيال العمل؟

- هل يشعرون بالرهبة والخوف حيال العمل؟

- وهل قوانين العمل محفزة وجامدة لا تتغير بمرور الزمن؟

إذا كانت الإجابة بنعم هنا تسود ثقافة القهر حيال العمل ويفقد الناس المتعة في العمل والرغبة في التغيير.

١٣- التواصل : (Communication) :

علامة التواصل الجيد داخل تنظيم ما أن يعمل كل فرد فيه ويفهم ما يدور حوله على كافة المستويات وفي الوقت المناسب. هنا تسود الثقافية والولاء بين العاملين في التنظيم مما يحسن من سرعة ودقة الأداء .

١٤- تصميم التنظيم : (Organization Design) :

قد يتكون التنظيم من مراتب متسلسلة خطأ وقد يتكون من طبقات من الإدارات فلا بد أن يكون هناك هياكل وظيفية عديدة يصلحها فروق في الأجور.

١٥- الابتكار : (Innovation) :

يجب أن يكون التنظيم مهيناً لاستقبال الابتكارات وتشجيعها وهنا يجب ألا يكون الأداء محفوظاً بالعديد من الخطوط الحمراء، كما لا يجب أن يمر التغيير خلال قنوات بيروقراطية عديدة بما يفقده قوة الدفع أو يحيد عن مساره الطبيعي.

١٦- النفوذ : (Influence) :

يجب على الناس أن يكونوا متفتحي العقول بحيث يسمحون للأراء المختلفة أن تناقش بحرية تامة ودون المساس بصاحب الرأي وألا يكون هناك نفوذ من سلطة ما يحجر على فكر بل على العكس يجب أن يكون نفوذ السلطة معضداً لكل فكر جديد بناء.

١٧- الإطار الزمني: (Time Frame):

هو الزمن اللازم لإتمام التغيير الذي يحقق الأهداف المنشودة.

فقد يكون الزمن قصيراً لأحداث تغيير سريع، وقد يستغرق سنوات (مثلاً من ٣ - ١٠ سنوات) لأحداث تغيير جزرى.

١٨- الرضا : (Complacency) :

هو أهم العوامل السابقة (جون كوتر) فلو أن الناس غير قلقة لحدوث التغيير أو أنهم ليسوا فى حاجة إلى التغيير هنا تغيب الرغبة فى التغيير ويكون الإحساس سلبياً تجاهه.

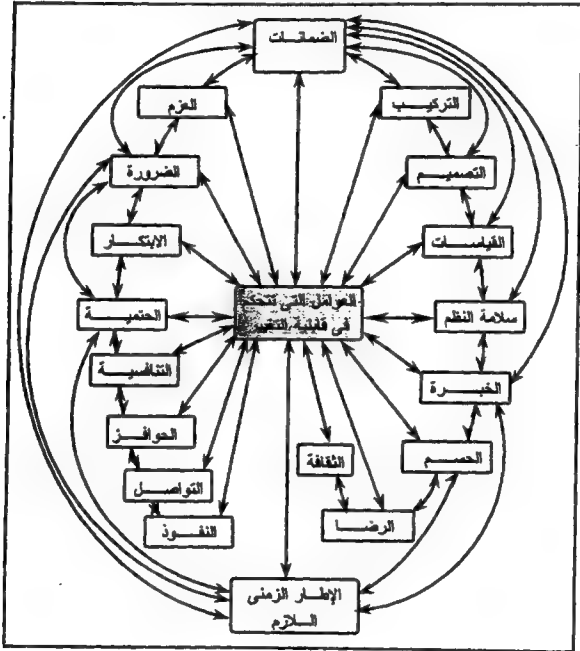
وجميع العوامل السابقة عوامل منظومية أى تؤثر فى بعضها البعض فى منظومة مترابطة (انظر الشكل المنظومى - ٢) فلا يمكن لضمانات حدوث أى تغيير أن تكون عالية فى تنظيم ما فى غيبة من مرونة التركيب التى تؤدى إلى حدوث التغيير كما أن طريقة تصميم التنظيم تلعب دوراً كبيراً فى أحداث التغيير وتعتبر إحدى ضمانات نجاحه.

كما أن التصميم يؤثر ويتأثر بمرونة التركيب وقياسات الجودة وكلاهما يؤثر فى ضمانات حدوث التغيير.

كما أن سلامة النظم تؤثر وتتأثر بالقياسات وتؤثر فى الضمانات والخبرة وكذلك الخبرة تؤثر فى الضمانات وسلامة النظم والإطار الزمنى والحسم.

كما أن العزم والتصميم لإحداث التغيير يتأثر بالإحساس بالضرورة التى هى قاطرة التغيير فى مناطقه الوعرة كما أن كلاهما يرفعان من ضمانات التغيير.

كما أن الضرورة تؤثر في الضمانات والابتكار والحيوية والإطار الزمني.



شكل منظومي (٢) : منظومة العوامل التي تتحكم في قابلية التغيير

كما أن الحتمية تعطى قوة دافعة لإحداث التغيير في إطار زمني معقول وبالتالي تتغلب

على الإحساس السلبي الناتج عن الرضا بالواقع وعدم جدوى التغيير .

كما أن الإطار الزمنى الذى يتم فيه التغيير يؤثر ويتأثر بضمائن التغيير فكلما كان الإطار الزمنى ملائماً لأحداث التغيير كلما كانت ضمائن حدوث التغيير عالية.

كما أن الإطار الزمنى يؤثر ويتأثر بضرورة التغيير. فالضرورة تؤثر فى الإطار الزمنى اللازم لإحداث التغيير كذلك تؤثر الخبرة فى الإطار الزمنى فكلما ازدادت الخبرة تم التغيير فى زمن أقل .

مما سبق يتضح أنه لإحداث تغيير بناء وشامل فى تنظيم ما لا بد من تفعيل عوامل قابلية التغيير فى إطار منظومى يتناغم ويتفاعل فيه كل عامل مع العوامل الأخرى .

□ العوامل المؤثرة فى التغيير:

بخسح التغيير فى المجتمعات أو فى التنظيمات إلى عدة عوامل تؤثر فى بعضها البعض ولا يمكن تناول كل منها بعيداً عن الآخر وسوف نذكر كل منها ثم نوضح كيفية تداخلها لتصنع منظومة واحدة .

❖ القيم والمبادئ السائدة فى المجتمع : فكلما كانت القيم السائدة فى مجتمع ما سامية والمبادئ واضحة وذات شفافية عالية كانت منظومة التغيير أوسع مدى وأكثر إيجابية وعمقاً وعلى العكس إذا كانت القيم والمبادئ فى مجتمع ما غائبة يكون التغيير سلبياً وسطحياً فى معظم الأحيان .

❖ العادات والتقاليد السائدة فى المجتمع : فكلما كانت العادات والتقاليد جامدة لا تتحرك بمرور الزمن كانت هناك مقاومة للتغيير وقد يحدث للتغيير فى الاتجاه السلبى أى تغيير إلى الأسوأ. فالمجتمعات المتقدمة هى التى تطوع فيها العادات والتقاليد بحيث تناسب كل العصور وليس معنى هذا أن تتخلى المجتمعات عن عاداتها وتقاليدها ولكن تطورها بحيث تناسب كل العصور دونما تقيط أو شطط .

❖ المجتمع : كلما كان المجتمع جامداً منخفاً على نفسه كلما كان مقاوماً للتغيير وطارداً لكل جديد وكلما كان المجتمع متفتحاً كلما كانت إرادة التغيير قوية وقادرة على استيعاب كل جديد وإيجابى لرفاهية هذا المجتمع .

وهنا يأتى الفرق بين المجتمعات المتقدمة والنامية فالأولى تربتها صالحة لكل ما هو جديد ينمو فيها ويشمر أما فى المجتمعات النامية فتربتها فقيرة لا تسمح بنمو كل جديد .

ويتأثر المجتمع والأسرة منظومياً بنظام التعليم والثقافة والإعلام والقيم والمبادئ والعادات والتقاليد. كل هذه العوامل تؤثر في توجهات المجتمعات إما إلى التقدم والرفق والأزدهار أو إلى التخلف والركود والجهل .

❖ **منظومة التعليم :** يكاد تكون منظومة التعليم هي العامل الرئيس في منظومة التغيير فمن طريق التعليم تنهض المجتمعات والدول وتصبح قادرة على إحداث التغيير الإيجابي في شتى مجالات الحياة. فإذا كانت منظومة التعليم متخلفة فسوف تخرج بالضرورة أجيالاً غير قادرة على إحداث التطوير في مجتمعاتها وبذلك تصبح عاجزة عن التغيير ويمرور الزمن تصبح مقاومة للتغيير. وبذلك يفقد المجتمع آلية التغيير وقد تدور منظومة التغيير إلى الوراء في الاتجاه السليم.

كما أن نظام التعليم هو أحد الروافد الأساسية في البناء المعرفي للأفراد وبذلك يؤثر في بناء الفرد والأسرة وبالتالي المجتمع .

لذا لا نبالغ إذا قلنا أن رفاهية المجتمعات تأتي من نظم التعليم السائدة فيها هل تؤدي إلى التقدم والأزدهار أم إلى التخلف والركود فعندما يتكفى مستوى التعليم في مجتمع ما يتكفى معه البناء المعرفي لأفراده ويصبحون قوى طاردة لكل جديد وبذلك تصبح مجتمعات متخلفة عاجزة عن مسايرة متطلبات وتحديات عصر العولمة .

❖ **البناء المعرفي :** يلعب البناء المعرفي للأفراد دوراً هاماً في حدوث التغيير فإذا كانت خبرات الأفراد كبيرة ومتفاعلة ومتناغمة تكون عاملاً مؤثراً في سلوك الأفراد تجاه التغيير. وتلعب القيم والمبادئ والتعليم والمجتمع والإعلام دوراً هاماً في تكوين البناء المعرفي السليم الذي يكون خبرات فاعلة ومؤثرة في التغيير .

أما إذا كان البناء المعرفي للفرد عبارة عن ركام معرفي غير منظم وغير مترابط أو متناغم فإن سلوك الفرد يكون سلبياً تجاه التغيير وقد يتحول بمرور الوقت إلى سلوك مقاوم للتغيير.

❖ **الأسرة :** كلما كانت الأسرة متعلمة ومترابطة كلما كانت بيئة صالحة تنشد الأفضل لحياة أفرادها وهنا يكون الحافز نحو التغيير. فالأسرة هي بمثابة المدرسة لأفرادها تخرج أفراداً صالحين للمجتمع ينشدون الأفضل دائماً. مما يجعل التغيير البناء سلوكاً فيما بينهم وبذلك تنهض المجتمعات والدول .

أما الأمر المفككة وغير المتعلمة فهي بيئة غير صالحة تخرج أفراداً عاجزين عن التغيير مفتقدين لمقوماته وهنا تتخلف المجتمعات نتيجة لتخلف أفرادها .

❖ الإعلام : كلما كانت منظومة الإعلام هادفة ومؤثرة تحركت منظومة التغيير إلى الأفضل وهنا تنهض المجتمعات. كما أن الإعلام المحلي يتأثر بالعادات والتقاليد السائدة في كل دولة. ولكن في مواجهة الإعلام العالمي المتمثل في البث الفضائي يجد الإعلام المحلي نفسه في مواجهة شرسة مع الإعلام الدولي .

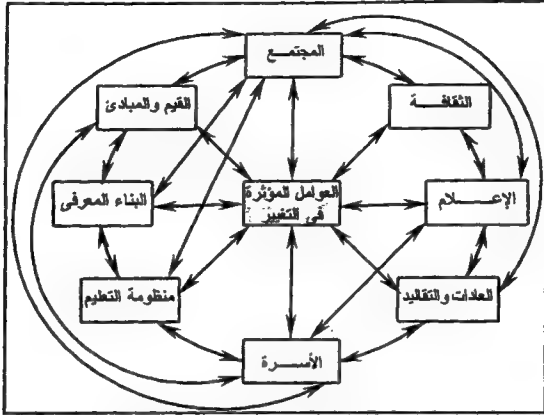
وهنا يكون التحدي بين دور الإعلام المحلي في تعميق المبادئ والقيم والديانات والهوية في مواجهة الإعلام العالمي.

❖ الثقافة : تعتبر منظومة الثقافة من العوامل الهامة التي تؤثر في منظومة التغيير فالمجتمع المتقف مجتمع يتمتع بمدى أوسع وأشمل وأعق في التغيير .

فروية الفرد المتقف للتغيير تختلف عن رؤية غير المتقف . فالأول عقلية متفتحة واعية لما يدور حولها في العالم مما يوجب ضرورة حدوث التغيير بحيث يتواءم مع متطلبات العولمة فسي إطار المحلية أي يكون التغيير محلي التأثير عالمي التأثير لذا يكون مداه أوسع وعمقه أكبر .

وتتأثر منظومة الثقافة بمنظومتى الإعلام والتعليم . وقد يكون تأثيرهما إيجابياً بما يثرى الثقافة في المجتمع وقد يكون تأثيرهما سلبياً بما يتكنى بالمستوى الثقافي للمجتمع .

مما سبق يتضح أن جميع العوامل سالفة الذكر منظومية أي تؤثر وتتأثر ببعضها البعض (انظر الشكل المنظومي ٣).



شكل (٣) : منظومة العوامل المؤثرة في التغيير

□ المنظومية وإدارة التغيير:

المقصود بإدارة التغيير هو حسن إدارة جوانب ومحددات التغيير بحيث يكون فعالاً ومنشوداً ومحققاً للأهداف.

ونعني بالمنظومية في إدارة التغيير أنه يجب أن يكون التغيير شاملاً لكافة الجوانب والمحددات.

أما الخطئية في إدارة التغيير فمعناها التغيير في بعض الجوانب أو المحددات وبذلك لا يكون فعالاً بالدرجة الكافية .

ولقد سبق أن ذكرنا محددات التغيير وهي الاتجاه والمدى والمساحة والعمق والزمن .

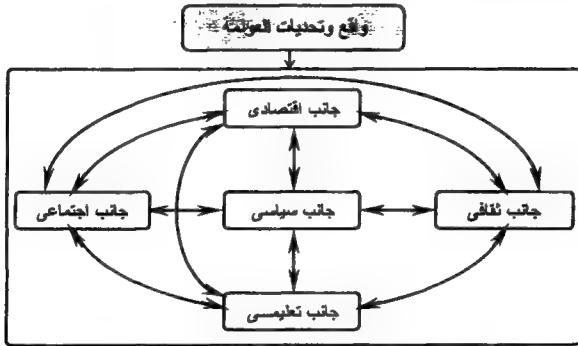
ومنظومية إدارة المحددات تقتضى أن يكون التغيير شاملاً فمن حيث الاتجاه يجب أن يكون إيجابياً (بناء) ومداه معقول ومساحته كبيرة بحيث تتناول العديد من المتغيرات المتفاعلة والمتناغمة وعمقه كبير وزمن حدوثه مناسب .

ولدراسة منظومة جوانب التغيير يجب أن نتناول أولاً جوانب التغيير.

□ جوانب التغيير:

للتغيير في أى مجتمع من المجتمعات عدة جوانب أهمها:

الجانب الاقتصادى والاجتماعى والثقافى والتعليمى والسياسى. وجميع هذه الجوانب تكون منظومة التغيير فى المجتمعات والدول (انظر للشكل المنظومى ٤).



شكل (٤) : منظومة جوانب التغيير

ولإدارة التغيير فى أى مجتمع لا بد من النهوض بكافة مكونات منظومة جوانب التغيير معاً وفى وقت واحد بما يتواءم مع ما تفرضه العولمة من تحديات سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية.

فلا يمكن إصلاح التعليم بدون إصلاح الجوانب الاجتماعى والاقتصادى والثقافى والسياسى.

لذا فإن المنظومية فى إدارة التغيير يجب أن تتناول كافة مكونات جوانب التغيير الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتعليمية وكذلك محدداته المتمثلة فى الاتجاه والمدى والمساحة والعمق والزمن.

فإذا أردنا إحداث تغيير منظومي شامل في تنظيم أو مجتمع ما فلا بد من تفعيل منظومتى محدثات وجوانب التغيير.

فمنظومة المحدثات يجب أن يكون التغيير فيها بناء وذا مدى معقول يتناول عدة متغيرات ومساحته مناسبة تتناغم وتتفاعل فيها المتغيرات الحادثة في التنظيم.

كما يجب أن يكون التغيير عميقاً يصل إلى الجذور والمدة اللازمة لحدوثه ملائمة.

أما بالنسبة لمنظومة جوانب التغيير فيجب أن يكون التغيير شاملاً لكافة جوانبها.

لذا يكون للتغيير قاصراً إذا أغفل منظومة المحدثات أو أحد عناصرها أو أغفل منظومة الجوانب أو أحد عناصرها.

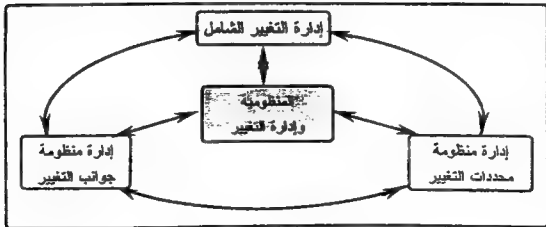
« فطى سبيل المثال :

لا يكون التغيير منظومياً وشاملاً في أى نظام إذا أغفلنا محدداً أو أكثر من محدثات التغيير.

فلا يمكن للتغيير أن يكون بناءاً في أى نظام إذا كان قصير المدى محدود المساحة لأنه في هذه الحالة يركز على عدد محدود من المتغيرات اللازمة كما يغفل التفاعل والتناغم فيما بينها.

كذلك لا يمكن حدوث تغيير بناء إذا كان سطحياً وزمن حدوثه غير ملائم ومداه ومساحته محدودين.

ويمكن تمثيل المنظومية في إدارة التغيير في الشكل المنظومي (٥) :

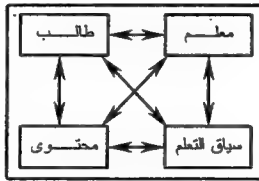


شكل (٥) : المنظومية وإدارة التغيير

□ المنظومة وإدارة التغيير الشامل في التعليم :

يمكن أن نتناول إدارة التغيير في منظومة التعليم كمثال للمنظومية في إدارة التغيير في تنظيم ما.

فلو نظرنا إلى مكونات منظومة التعليم وهي المعلم والطالب والسياق والمحتوى وحاولنا إجراء تغيير منظومي شامل فيها :



شكل (٦) : منظومة التعليم

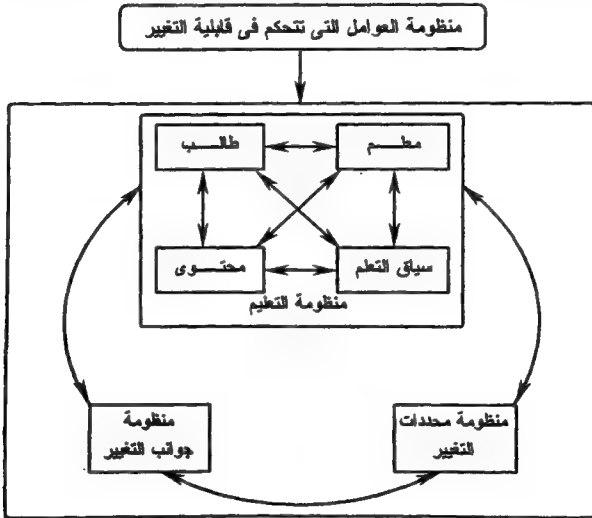
فلا يمكن أن يكون التغيير بناءً وشاملاً إذا كان سطحياً أو عندما نحدث التغيير في أحد المكونات دون الآخر فلا يمكن أن يتم أحداث تغيير في برامج إعداد وتدريب المعلم دون النظر لاحتياجات الطلاب الفعلية أو المحتوى الذي يُدرّسه المعلم أو السياق الذي يتم في التعلم .

كذلك لا يمكن أن نحدث تغييراً بناءً في منظومة التعليم إذا كان الزمن اللازم لحدوث التغيير في مكونات المنظومة غير ملائم. أو إذا كان مدى ومساحة التغيير محدودين. أو بمعنى آخر أن يتناول التغيير مثلاً سياق التعلم دون النظر إلى التغيير في بقية مكونات المنظومة. لذا فإن إدارة التغيير في منظومة التعليم تقتضى أن نتناول محددات التغيير جميع مكونات منظومة التعليم فإذا طبقنا المحددات على أحد مكونات منظومة التعليم دون المكونات الأخرى، نجد أن بقية المكونات تصبح معوقة لتطوير المنظومة وقد تؤدي إلى التغيير السلبى وهنا يكون إهدار الوقت والجهد والمال .

وإذا أدخلنا منظومة جوانب التغيير على منظومة التعليم نجد أنه لإحداث تغيير بناءً وجذرى في التعليم يجب أن يشمل التغيير الجوانب الأخرى المؤثرة في المنظومة وهي الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية معاً وفي وقت واحد .

فلا يمكن لمنظومة التعليم أن تزدهر في ظل اقتصاد منهز أو ثقافة متخلفة أو مجتمع متخلف.

هنا لا بد للقاتنين على منظومة التعليم في الدول أن يدركوا أن التغيير الجذري والحقيقي للتعليم والذي يؤدي للجودة الشاملة يجب أن يتم في ظل محددات واضحة المعالم وجوانب مزدهرة في إطار منظومي يجمع بين منظومتى المحددات والجوانب. هنا يحدث التغيير الشامل والمنشود الذي يحقق الأهداف ويعطى مخرجات مطلوبة لسوق العمل المحلية والعالمية.



شكل (٧) : إدارة التغيير الشامل في منظومة التعليم

كما تخضع منظومة إدارة التغيير الشامل لمنظومة التعليم لعوامل قابلية التغيير لدى المعلمين والطلاب .

فإذا لم يدرّب المعلمون وقياداتهم على مقاييس الجودة أو تتعدّد لديهم المنافسة والحيوية والحسم والحمية والخبرة والابتكار والعزم والتصميم فإن إدارة التغيير في منظومة التعليم سوف تكون قاصرة ودون المستوى المطلوب وقد تدور للوراء محدثة التخلف عن الركب العالمي .

لذا فإن إدارة التغيير الشامل والبناء لمنظومة التعليم يأتي وفق معايير قومية تتبع من داخلها ومحددات وجوانب تأتي من خارجها وكل هذا يسبقه قابلية التغيير لدى الطلاب والمعلمين وجميع القائمين على التعليم فإذا انعدمت هذه القابلية في الطلاب أو المعلمين أو كليهما معاً لا يمكن أن يحدث التغيير الشامل الذي يحقق الجودة الشاملة في منظومة التعليم .

لذا لا يمكن للمعايير أن تحقق الجودة الشاملة في منظومة التعليم ما لم يواكبها ويعضدها منظومة محدّدات واضحة المعالم ومنظومة جوانب مزدهرة للقوة هنا تحدث إدارة التغيير الشامل في منظومة التعليم .

المراجع

- ١- فاروق فهمي - جو لاجوسكي (٢٠٠٠) : الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم للقرن الحادي والعشرين ، المؤسسة العربية الحديثة للطبع والنشر والتوزيع، الفجالة ، القاهرة
- ٢- فاروق فهمي (٢٠٠١) : الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم ، " المؤتمر العربي الأول حول الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم " ، القاهرة ، فبراير ٢٠٠١ .
- ٣- فاروق فهمي - منى عبد الصبور (٢٠٠١) : المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، دار ، جمهورية مصر العربية (٢٠٠١) .
- ٤- فاروق فهمي (٢٠٠٢) : المدخل المنظومي في التدريس والتعلم في عصر العولمة ، ندوة بجامعة المنوفية ، شبين الكوم ، (إبريل ٢٠٠٢) .
- ٥- فاروق فهمي (٢٠٠٢) : المنظومية وتحديات المستقبل ، المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم ، القاهرة ، فبراير ٢٠٠٢ .
- ٦- فاروق فهمي (٢٠٠٢) : الوجه الآخر للعولمة "المنظومية وتحديات الحاضر والمستقبل" ، توزيع مؤسسة الأهرام جمهورية مصر العربية ، (٢٠٠٢)

- ٧- فلروق فهمي (٢٠٠٢) : " البنائية والمدخل المنظومي " ، كلية التربية بسوهاج جامعة جنوب الوادي (ديسمبر ٢٠٠٢) .
- ٨- فلروق فهمي (٢٠٠٣) : " المنظومية واستشراف المستقبل " ، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في للتدريس والتعلم ، (إبريل ٢٠٠٣) .
- ٩- فلروق فهمي (٢٠٠٣) : " المدخل المنظومي والمنظومية في تنظيم العلاقات بين الأفراد داخل المجتمعات " ، ندوة بجامعة جرش الأهلية بالأردن ، (أكتوبر ٢٠٠٣) .
- ١٠- عبد المنعم سعيد (٢٠٠٤) : " قضايا استراتيجية ، التغيير وأشياء أخرى " ، مقال بجريدة الأهرام الصادرة (٢ فبراير ٢٠٠٤) .
- 11 – Mike R. Jay (1999): COACH₂ The Bottom Line: An Executive Guide to Coaching Performance, Change and Transformation in Organization. Copyright Leadwise, LLC. (1999).

عرض كتب

الإبداع الفكرى والتّـنوير
التربوى فى الفلسفة العقلية
العربية (الرشدية أتمونجاً) .

أ.د. وضينة أبوسعدة



الإبداع الفكري والتنوير التربوي في الفلسفة العقلية العربية (الرشدية أنموذجاً)

أ.د. وضيفة أبو سعدة^(١)

قضية التنوير في الفكر العربي ماضيه وحاضره ومستقبله تعد من أبرز القضايا التي ينبغي على العرب البحث فيها وتقديم رؤية مستقبلية لها ، إنها قضية مصيرية جوهرية ترتبط بتصور أيديولوجية عربية فكرية عصرية مستقلة ، خاصة أن العروبة ثقافة قبل أن تكون سياسة .

ويعبر (التنوير) عن الوعي بأسباب النهضة ويبقى مواكبا لها ومعبرا عنها فالتنوير حركة نقد عقلانية رأت في العقل الوجود الحقيقي للإنسان وسعت إلى تحرير الحضارة واكتشاف الروح الكامنة خلف كل تقدم وإطلاق طاقات الإبداع والعمل . ودعت إلى التسامح وتعبئة الجهود تجاه سيناريوهات وموجهات العمل المستقبلية ، وأمنت بتقديم الإنسانية عن طريق تشكيل الحياة على أسس طبيعية وعقلية .

والتنوير في هذا العصر ، له تأثير كبير على الحضارة العالمية وهو يرادف الحداثة من حيث إنه يعبر عن ماهية الرؤية الفلسفية العلمية الحديثة ، والتي هي على تماس مع العصر ، والتي تعني مجمل التفاعلات التراكمية التي يدعم بعضها البعض الآخر لإحداث تحولات كبرى تتخطى الحدود التقليدية ، وتبرز أهمية التنوير في المرحلة الراهنة من حياتنا بوزن كبير ، ويرجع ذلك غالبا إلى أن مسيرة رحلة التنوير في أمتنا العربية مازالت متعثرة ، ولم تنجز بعد .

وإنطلاقا من أن التربية هي أئمة وهندسة الإنسان ، والإنسان هو قلب التربية ، فالتربية بهذا المعنى تقع في القلب من التنوير المنشود ، كما يقع التنوير في القلب من التنمية الثقافية ، وكما تقع التنمية الثقافية في القلب من التنمية والنهضة الاجتماعية الحضارية المنشودة .

(١) صلاح الدين محمد توفيق : الإبداع الفكري والتنوير التربوي في الفلسفة العقلية العربية، (الرشدية أنموذجاً)،

الاسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ، ٢٠٠٤ ، ص ٢١٣ .

(٢) أستاذ ورنس قسم أصول التربية ، كلية التربية بنها ، جامعة الزقازيق

ولهذا كان الاهتمام بضرورة معالجة هذا الأمر من خلال الكتاب الحالي للدكتور / صلاح الدين محمد توفيق ، والذي قدم له الأستاذ الكبير للدكتور / سعيد إسماعيل علي - أستاذ أصول التربية بكلية التربية - جامعة عين شمس .

والقضية المحورية في هذا الكتاب هي قضية (الإبداع والتطوير) وهي قضية مفتوحة .. قضية مصيرية ، وبالتالي استهدف الكتاب التأكيد على إعمال العقل في شتى مجالات المعرفة الإنسانية من أجل تأسيس حركة فكرية عقلانية تسعى نحو تطوير عربي جديد . ويتضح منهجي يحاول هذا الكتاب الإجابة عن سؤاليين : إلى أى مدى يمكن أن يكون الإبداع الفكري والتطوير التربوي عاملا أساسيا في مجاوزة الجمود والتفكك في العالم العربي الإسلامي المعاصر؟ وكيف يمكن أن يسهم في غرس وتوليد روح الإبداع والتطوير بحيث يكون أساسا لبناء جسر ثقافي تربوي بين الثقافات العربية الإسلامية والأوروبية والأفروآسيوية ؟

مثل التاريخ الحضارى لأمة من الأمم مثل تاريخ أى فرد منا فى زاوية من الزوايا ألا وهى الاستمرارية ، وتأثير ما أدر على ما يلحق ، ومن هنا فقد أصبح من المسلم به أن ما يخبره الإنسان فى مرحلة طفولته له أثره بالضرورة على مرحلة مراهقته وشبابه ، مما أصبح معه من الضرورى الوعى بأن انقضاء مرحلة من عمر الأمة الحضارى لا يعنى أنها اندثرت تماما وألقى بها فى زوايا النسيان ، والنتيجة المنطقية لهذا أن يخضع الموروث دائما للبحث والفحص والدرس .

لكننا نجد موقفين نحتاج إلى التحذير منهما ، أولهما ، موقف الانبهار بعصور النهوض الحضارى إلى درجة ينسحب فيها الدارس متوهما إمكان استحضارها فى عالمه المعاصر ، فيحدث له انقطاع مؤسف مع حاضره ، مما يزيد فى حالة التخلف ، وثانيهما هو موقف الازدراء والتجاهل لما مضى ، فيحدث انقطاع من نوع آخر يجعل صاحب هذا الموقف يعانى من تبعية فكرية للنموذج الحضارى القائم مهما تبين ونالض - فى بعض الأحوال - المصالح القومية والذات الحضارية .

ومن هنا فإن الدراسة التحليلية لصفحة مشرقة من موروثنا العقلى التربوي خطوة مهمة تسحق العناية والاهتمام من الباحثين .

ولا يتسع المقام هنا للإشارة إلى جملة الإقادات التى يقدمها التطوير الرشدى من خلال نظره المنهجي إلى الفكر التربوي ، ويكتفى التأكيد على أن فكرنا التربوي بأمس الحاجة إلى

العكوف على مثل هذا النظر لاستنباط مضامين تربوية له ، خاصة وأن هذا الفكر يعاني أزمة صارخة نتيجة هذا الموقف " اللامتعين " بين الجمهرة الكبرى من المشتغلين به ، ما بين فئة تستمتع نفسها في الموروث التربوي لأمتنا كما هو ، دون نظر نقدي فاحص يقوم على الإيمان والعقلانية ، ويكتفون بالوقوف أمامه موقف التقديس بغير وعى ، وجل ما يقومون به تحت زعم "التحديث " ما يشبه عملية خلع العلامة من على الرأس ووضع قبعة بدلاً منها ، ويظل ما بداخل الرأس كما هو ، وبين فئة أخرى تخاصم هذا الموروث ، ملصقة به كل رذيلة وسبب للتخلف ، ولا ترى جديراً بالاهتمام الفكرى إلا ما يقوله هذا وذاك من مفكرى الغرب .

❖ مشروعية الخطاب التربوى الرشدى :

لا يحقق الخطاب التربوى مشروعيته ، إن لم يمتلك القدرة على امتلاك وجوده الطبيعي والاجتماعى والذاتى ، على نحو إنسانى بالعلاقة مع الخطاب الإلهى المتمثل بالوعى ، فى محاولة استقراء ، وعقلنة الوجود ، من أجل صوغه ، وتحويله من الوجود بذاته ، إلى الوجود لذات الإنسان . أى أن الخطاب ، لا يحقق حيوته ، إلا بإدراك وإنتاج وإعادة إنتاج ما هو بذاته إلى ما هو لذاته فى السياق الاجتماعى التاريخى للمخاطب والمخاطب . وبذلك يتم امتلاك القدرة على تغيير العالم ، بما يتناسب وحاجات الذات الإنسانية وطموحاتها ، فى وضعيتها الاجتماعية التاريخية على نحو إنسانى .

لهذا : فالخطاب الرشدى هو : خطاب تفعلى عقلانى واقعى غائى ، غايته تحقيق المقدس السامى واقعياً ، فهو وإن كان خطاباً تفعلياً عقلانياً ناشطاً للكون بكل موجوداته ، إلا أن نشاطه يوجه لغة الأرقام الجامدة والقانونية الطبيعية المحتمة ، إلى لغة الحلال والحرام ، كونه موجه أخلاقياً - اجتماعياً على جهة التشبه والاستكمال بالمقدس السامى ، عبر عمليتى التقويم والتقويم لنشاطه الواقعى بما يتناسب مع تحقيق قسمة نشاطه أرضاً ، لكن نشاطه التفعلى العقلانى ، ليس نشاطاً فردياً - انعزالياً ، وإنما هو نشاط اجتماعى ، فحتى وجود الذات الإنسانية ذاتها لا يتم إلا بعلاقة اجتماعية ، لذلك فنشاطه لا يحقق وجوده وغايته إلا ضمن وجود اجتماعى ، إذ أن النشاط الإنسانى وإن أخذ شكلاً فردياً ، فهو ذو مضمون اجتماعى تاريخى ، إن الإنسان لا يحتاج للآخرين من أجل ضرورات الحياة فصص ، وإنما من أجل اكتساب أفضليته ، فهو كائن اجتماعى بالطبع ، وبذلك يحقق الإنسان فضائله الذاتية والاجتماعية .

فالإسانية كفاية للإنسان من وجوده ، تتحقق وتفسح عن نفسها بملاحقة وعقلنة النشاط الفردى والاجتماعى بما هو مقص ، مع أولوية الاجتماعى ، إذ أن شكل العلاقات الاجتماعية

ومستواها هو المحدد للنشاط ، لذلك لا بد من إزالة سبب تفكك المجتمع ، وتظالمها وتصارعها ، فيزولها تزول غربة الإنسان عن حقيقة ذاته كذات إنسانية ، ويحرر النشاط الإنساني من عقال الأثنية القائم على الاستغلال ، فيستكمل ذاته ذاتاً إنسانية بامتلاكه للعالم على نحو إنساني بالعلاقة مع المقدم الإلهي .

بهذا نخلص إلى القول : إن الخطاب الرشدي قد امتلك مشروعية بامتلاكه غاية النشاط الإنساني المعقل لكافة الموجودات ولذاته بالحضور الإلهي، وهذه هي الأمانة التي حملها الإنسان، واستحق بها حقيقة الاستخلاف على الأرض .

وأمتنا الإسلامية اليوم بأمر الحاجة إلى إعمال الفكر وتقليب النظر في مجمل تجربتها التاريخية ، واستلهام الوحي الإلهي والهدى النبوي ، في التعامل مع الواقع ، بما يفرضه من تحديات ويفتحه من فرض ، ولعل الدراسة الموضوعية والواعية والمنتانية لعطاء الأمة ، والموقع الفكري المتميز لكل منهم ، ومدى إسهامه في العطاء المتجدد للأمة المسلمة ، لعل ذلك يعين في تجليه الرؤية وإبراز الطريق .

هذا وقد قسمت الدراسة إلى ستة فصول :

الفصل الأول : فصل تمهيدى - الإطار العلم للدراسة ، وقد تضمن مقدمة الدراسة ومنطلقاتها ، وقضية الدراسة وإشكالياتها ، وأهمية الدراسة وأهدافها ، ومنهج الدراسة وخطواتها .

الفصل الثاني : تناول محددات عصر ابن رشد ، وقد تضمن المحددات العامة والخاصة ، الذاتية والموضوعية ، نسبه ونشأته وتربيته وثقافته ، وعلاقته العلمية بمعاصريه وتلاميذه ونسله ، ومكانته في بلاط دولة الموحدين ومحنته ، آثاره (مؤلفاته) ، أسلوبه ومنهجه ، وأخلاقه وخصائص شخصيته ، ومكانته العلمية وأثره في الثقافات المختلفة .

الفصل الثالث : تناول المضمون التربوي لمفهوم التطوير في الفكر الرشدي ، وقد اشتمل على مفهوم التطوير ومنطلقاته وسمات التربية التطويرية .

الفصل الرابع : تناول الأبعاد التطويرية في الفلسفة الرشدية ، وقد تضمن مذهب في المنطق ، الفلسفة التوفيقية ، الفلسفة الإلهية ، نظرية النبوة والمعجزات ، مذهب في النفس البشرية ، نظرية المعرفة ، الفلسفة السياسية والأخلاقية ، مذهب في الحرية .

الفصل الخامس : تناول فقه التطوير التربوي في الفكر الرشدي ، وقد اشتمل على أولاً : مفهوم التربية وأبعاده وقد تضمن مفهوم وأهداف التربية ، تقسيم العلم إلى علم نظري وعلم

عملى ، مراعاة المستويات العقلية والفكرية للبشر ، والأخلاق معيار السلوك ، التصامح الفكرى ، تعليم أسلوب التفكير وتنمية العقل ، التعليم المستمر والتكيف الذاتى . وثانياً : مجالات التربية وقد تضمنت التربية العقيدة ، العقلية والوجدانية ، اخلاقية ، الاجتماعية ، السياسية ، البدنية والرياضية ، العملية المهنية ، وتربية المرأة . وثالثاً : السمات المميزة للتربية التنويرية الرشدية وقد تضمنت الإنسانية ، والشمول والتكامل والاجتهاد والتجديد ، الالتزام ، الأخلاقية ، الهدفية ، التوازنية ، الاعتدالية ، الواقعية ، العملية ، الاستمرارية .

الفصل السادس : تناول الآفاق المستقبلية لإسهامات الخطاب للتنويرى التربوى الرشدى فى الفكر العربى الإسلامى المعاصر ، وقد تضمن : مشروعية الخطاب التربوى الرشدى ، التربية منطلق الإصلاح والتجديد الحضارى ، الوضع الإشكالى لقضية التنوير فى الفكر العربى ، التحديث والتنوير جوهر الإشكالية الحضارية للتربية العربية المعاصرة ، الاتجاهات التنويرية فى التربية العربية المنشودة ، آفاق الرؤية المستقبلية الرشدية مشروعاً حضارياً للتكامل الثقافى العربى .

وواضح من استقراء النقاط والأفكار التى تم الإشارة إليها فيما سبق أنه بالإمكان أن نقدم للعالم أيديولوجية عصرية ، فالفكر العربى فى حد ذاته يعد فكراً متفتحاً ، يعد فكراً يمكنه أن يستوعب الكثير من التيارات والاجتهادات . وإذا كان الفكر الإسلامى - المستنير - يعد فكراً متفتحاً فإنه بالإمكان - إذن - أن نقيم على أسامه أيديولوجية عصرية يقدمها عالمنا المتحضر شرقاً وغرباً . ولابد من التأكيد على القول بأن الخير كل الخير هو النظرة المتفتحة ، النظرة التى تؤمن بالاجتهاد ، النظرة التى تجعل العقل معياراً وأساساً ، أى أن تؤمن بالعقل فى فهم الدين . وهذا هو طريق الحق وطريق الصواب وطريق تحقيق عصر التنوير العربى الحقيقى وهو - فيما نرى من جانبنا - الكفيل بتقديم أيديولوجية عربية إسلامية معاصرة بالجمع بين العقل من جهة والعلم والحضارة من جهة أخرى فى إطار عالمى كوكبى مشترك يضم الثقافتين العربية والأوروبية من خلال منظور حضارى شامل يدفع نحو الإبداع المستقبلى ويأتى التنوير فى مقدمة الوسائل لتحقيق هذا التكامل الذى يفضى إلى حوار الثقافات .

وإدراكاً لما سبق فإن التربية متى أحسن تنظيمها وفهمها أمكن اتخاذها كجسر علقى ، يسمو على الاختلافات الضيقة ، التى غالباً ما تكون سبباً فى الصدام ، وتصبح بدل ذلك حلقة وصل للثقافة والحضارة عن طريق العقل ، والذى يصبح جامعاً مشتركاً عادلاً بين الناس .

ومن المؤمل أن تفيد دراسة التجربة الرشدية الفكرية التربوية في بناء للمشروع الفكري الحضاري للأمة ، الذي يستهدف تمكينها من استعادة هويتها الحضارية ، وإيلاج رسائلها الإنسانية ، وتحقيق حضورها العالمي ، ومن ثم الإسهام في مسيرة الحضارة الإنسانية وتوجيهها بهدية الوحي الإلهي ، وذلك إنطلاقاً من أن قيم الإسلام التي صاغت للتطوير الرشدي ووجهته ، لم تعدد ليكون تنوير زمان ومكان ، ولكن تنويراً لكل زمان ، ولم تعدد ليكون تنوير أمة ، ولكن تنويراً للإنسانية كلها .

هذا وقد قدم الباحث من خلال هذا العمل العلمي آفاق معالم رؤية مستقبلية تنويرية - ونقول بالآفاق المستقبلية لأننا للأسف الشديد سواء في الماضي - الماضي القريب على الأكل - وفي الحاضر أيضاً بكل تأكيد لا نجد رؤية واضحة ، أو محددة المعالم ، بل نجد رؤية كلها ظلام في ظلام ، رؤية يسودها الضباب الكثيف أمام قضية مصير ، قضية تحديد لهويتنا ، قضية أن نكون أو لا نكون - نعلمها من خلال إدراكنا للقيم الإيجابية للخطاب التنويري الرشدي وثقافته العولمة ، معالم عامة وكبرى تجعل الهدف من التطوير ك أرض التقليد والظلام دكاً ، وقيم أساس للبناء على العقل ، والعقل وحده ، والعقل - كما نعلم - أشرف ما خلق الله فينا نحن بني البشر . آفاق مستقبلية نستمد جذورها البناء من الفلسفة الرشدية التنويرية .

إن هذه الآفاق المستقبلية مضافة إلى غيرها مما سبق تم تفصيله في الدراسة لتؤكد صحة القول من أن المنهج العقلاني الرشدي بمميزاته البرهانية ، وقناعاته الريانية ، واجتهاداته الفقهية الإسلامية ، وتأملاته الفلسفية ، قد مثل في الفكر الإنساني حلقة وصل مضيئة بين الديانات والثقافات ، والحضارات ، وكفاه فخراً أن يكون قود اليوم لما يعرف بصحوة العقل الإنساني الشمولي ، لبناء نظام عالمي ثقافي جديد يقوم على التسامح والحوار لا التصادم والدمار ، ويمثل منطلقاً وبداية تاريخ إنسان أفضل ونهاية تاريخ أسوأ .

وفي النهاية قدم هذا العمل مادة علمية دسمة ، وثقافة تربوية هامة ، وتجارب غنية ، ورؤى مفيدة في الإصلاح والتجديد والتطوير التربوي وقدم مشروعاً حضارياً للتكامل الثقافي العربي وبين دفتي الكتاب معلومات ثرية لا شك أنها تمثل إضافة غنية للمكتبة في أهم مجالات التربية وهو مجال المستقبلات الفكرية خاصة مع إشراقة الألفية الثالثة .

Contents

- **Open Forum** 375
- **Book Review** . 397

Contents

- Articles in Arabic:

- Editorial** **Editor – in - Chief** **4**

- Researches & Studies :

- Civic Education: An Analytic Study

Dr. Hany Abd ElSattar **9**

- Activating the Relation between Family and Kindergartens :
A Proposed Vision

Dr. Rania Abdel Moa'iz **39**

- Environment Protection from Female Students' Perspective

Dr. Maha Salah Eldin **113**

- Rationalizing Expenditure in Pre-University Education

Dr. Mohammad Hassanein Al' Ajamy **177**

- Theory Standards in Empirical Research: A Futuristic Perspective

Dr. Samia Beghagho **291**

Editor - In - Chief

Dr. Diaa EL- Din Zaher

Editorial Managers

Dr.Moustafa Abdel El-Kader ziada

Dr. Nadia Yossef Kamal

Editorial Counselors

Dr. Ahmed El-Mahdi

Dr. Hamed Ammar

Editorial Board

Dr. Hassan El-Belawy

Dr. Al. Helaly Al. Sherbieny

Dr. Rafiq Hammoud

Dr. Zeinab El - Naggar

Dr .Shaker Rezk

Dr. Medhat Al. Nemr

Dr.Ali Khalil Moustafa

Dr. Mohamed Al - Ansary

Editorial Secretary

Mr. Moustafa Abd El Sadek

**All correspondence should be
addressed to the following address:**

**The Editor - In - Chief, Future of
Arab Education,**

Prof. Diaa El - Din Zaher

**Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy, Misr AL Giddidah
Cairo - Egypt Telefax : (002) 024853654
M. 0105102391**

**E - mail : aced 2050 @ hotmail. com
diazaher @ hotmail. com**

**Future of Arab
Education**

Volume 10

No.35

October 2004

**Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)**

With :

- Faculty of Education
Ain Shams University
- Arab bureau of Education
for the Gulf States
- Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- ◆ تقسم المجلة بشرح البحوث والدراسات الأصلية، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقدمها للنشر في مجلات أخرى .
- ◆ برحسب المجلة بالشعر في شتى أنواع الأدب وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية ، والمحاسبة ، مع التركيز على المبادئ التالية: الماهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي ، تكنولوجيا التعليم ، اقتصادات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية ومبادئها ، الفعالة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتغويم التربوي، التربية المقارسة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتحت المجلة بالمبادئ السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية الشاملة مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ◆ ترحب المجلة بما يمثل إليها من مراجعات وعروض علمية حادة للكاتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ◆ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- ◆ يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك نظام متوافق مع IBM.
- ◆ لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ◆ ما بشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويتفق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- ◆ تعرض البحوث المقدمة للنشر - على نحو سرى - على عمك من المنحصرين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبداه المحكمون.

المصادر والمواضع :

- ◆ يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملاً، وسنة النشر، ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا (متن محمد العام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأحصي هكذا (١٠٣ ، ١٩٩٣ ، Masini) .
- ◆ تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائياً حسب الأسلوب التالي :
- الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.
- البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.
- الحدادول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل حدادول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشبه إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الحدادول أعلاه .
- الأشكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماماً وبالخط الشبني والسلك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

Future of Arab Education



JOURNAL OF STRATEGIC & INNOVATIVE RESEARCH IN ARAB EDUCATION & HUMAN DEVELOPMENT

Volume 10

Number 35

October 2004

- * ***Civic Education: An Analytic Study*** ***Dr. Hany Abd ElSattar***
- * ***Activating the Relation between Family and Kinder
Gartin : Useful Lessons*** ***Dr. Rania Abdel Moa'iz***
- * ***Environment Protection from Female Students' Perspective***
Dr. Maha Salah ElDin
- * ***Rationalizing Expenditure in Pre-University Education***
Dr. Mohammad Hassanein Al Ajamy
- * ***Theory Standards in Empirical Research: A Futuristic
Perspective*** ***Dr. Samia Beghagho***

**Prospective-Book Review-Symposia and Conferences-
Education Pioneers-Open Forum-Educational Experiences-
New Publications**